

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

2

*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
(Organizadores)*



Atena
Editora

Ano 2020

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

2

*Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
(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: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Edição de Arte: Luiza Batista

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, inclusive não representam a posição oficial da Atena Editora. 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. Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Editora Chefe

Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a 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

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof^a Dr^a 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

Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof^a Dr^a 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. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará

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

Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale 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 Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
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. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
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

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

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 Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

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

Profª Drª 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

Profª Drª. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba

Profª Drª 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. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional

Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª 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
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
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
Profª 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
Profª Drª 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
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
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 Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
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. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
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
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 2

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Edição de Arte: Luiza Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores Marcelo Máximo Purificação
Maria Teresa Ribeiro Pessoa
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

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

A838 Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 2 [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-205-0

DOI 10.22533/at.ed.050202107

1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Pessoa, Maria Teresa Ribeiro. III. Silva, Sandra Célia Coelho Gomes da.

CDD 379.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caríssimos leitores, apresentamos a vocês o volume 2 da Coletânea, “Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira”, uma obra que totaliza 71 artigos e 3 volumes com textos diversos e plurais que discutem a educação a partir de várias perspectivas. Este volume está organizado em dois eixos com 12 artigos cada um, que mostram a conjuntura de investigações que foram desenvolvidas em vários contextos do Brasil, expandindo assim, a reflexão filosófica e o pensamento científico a partir da perspectiva educacional.

A Educação brasileira no cenário atual parece seguir sem perspectivas de avanços, haja vista a falta de políticas públicas educacionais que dialoguem com um Brasil de muitas dimensões e diversidades. Esse cenário, clama pela valorização da educação e dos seus atores, e de um alargamento de diálogos entre o sistema político, universidades e outros organismos vinculados à educação. Diante o exposto, inferimos que: trabalhos como esses apresentados no volume 2 desta Coletânea, mostram o potencial científico e de intervenção social que advém das investigações desenvolvidas nos liames da educação.

Nessa direção, o volume 2 da Coletânea, estabelece uma teia dialógica que perpassa pela educação, promovendo a integração de termos que direcionam o pensar e a reflexão científica rumo aos contextos - histórico, político, cultural e social -, dos quais pontuamos: aprendizagem, currículo, democratização, desenvolvimento profissional, desigualdade, direitos humanos, educação, ensino, formação de professores, gestão, história, política, entre outros. Com isso, desejamos a vocês uma boa leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação

Maria Teresa Ribeiro Pessoa

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE I

CAPÍTULO 1	1
DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE E ROMPENDO O PRECONCEITO ATRAVÉS DA LUDICIDADE	
Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria Fernanda Pereira da Silva Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.0502021071	
CAPÍTULO 2	6
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A BNCC	
Reginaldo Aparecido de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0502021072	
CAPÍTULO 3	19
EDUCAÇÃO SEXUAL E ESTUDO DE ESTATÍSTICA COMO MEIOS DE EMPODERAMENTO FEMININO	
Polyana Perosa Mirella Aguiar da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0502021073	
CAPÍTULO 4	25
ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A SENSIBILIZAÇÃO SOCIOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTÁGIO CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICA ESTADUAIS NO SUDOESTE BAIANO	
Valdívia Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.0502021074	
CAPÍTULO 5	38
ENSINO PROFISSIONAL SIGNIFICATIVO: A METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO DIFERENCIAL	
Gerson dos Santos Neto	
DOI 10.22533/at.ed.0502021075	
CAPÍTULO 6	64
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DESPROVIDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, É POSSÍVEL?	
Jonatan Pereira da Silva Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti José Santos Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.0502021076	
CAPÍTULO 7	78
ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UM INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO	
Cicero Eduardo de Sousa Walter Paulo Jordão de Oliveira Cerqueira Fortes Rafael Ângelo dos Santos Leite Polyana Carvalho Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.0502021077	

CAPÍTULO 8	93
FORMAÇÃO DE EDUCADORES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE	
Benjamim Machado de Oliveira Neto	
DOI 10.22533/at.ed.0502021078	
CAPÍTULO 9	103
FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL	
Talita Aparecida de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0502021079	
CAPÍTULO 10	116
FORMANDO PARA A DOCÊNCIA: UM PROCESSO DE INVESTIMENTO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	
Joseanne Zingleara Soares Marinho	
Isadora Ribeiro Ibiapina	
DOI 10.22533/at.ed.05020210710	
CAPÍTULO 11	128
GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA FERNANDO RODRIGUES DO CARMO EM SANTANA-AP	
Elivaldo Serrão Custódio	
DOI 10.22533/at.ed.05020210711	
CAPÍTULO 12	143
GESTÃO EMPREENDEDORA COMO FONTE DE VANTAGEM COMPETITIVA: UM OLHAR SOBRE O GRUPO SCC	
Inara Antunes Vieira Willerding	
Roberto Rogério do Amaral	
Édis Mafra Lapolli	
DOI 10.22533/at.ed.05020210712	
EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM FOCO - PARTE II	
CAPÍTULO 13	156
GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA PROVA BRASIL	
Wanessa Vieira Modesto	
Ana Kely Martins da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.05020210713	
CAPÍTULO 14	172
INFORMÁTICA BÁSICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Claudemir Cosme da Silva	
Renata Makelly Tomaz do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.05020210714	
CAPÍTULO 15	181
JOÃO ALFREDO E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL IMPERIAL	
Cíntia Farias	
Alberto Damasceno	
Suellem Pantoja	
Viviane Dourado	
DOI 10.22533/at.ed.05020210715	

CAPÍTULO 16 190

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Silvanete Pereira dos Santos
Maria Onilma Moura Fernandes (In memoriam)
Sheila de Fatima Mangoli Rocha
Felipe Aleixo

DOI 10.22533/at.ed.05020210716

CAPÍTULO 17 204

MÁQUINA DE ONDAS ESTACIONÁRIAS DE DUAS FONTES

Guilherme Tavares Tel
Gabriel Felipe de Souza Gomes
Gabriel Tolardo Colombo
Luana Gonçalves
Paulo Vitor Altoé Brandão
Marcos Cesar Danhoni Neves

DOI 10.22533/at.ed.05020210717

CAPÍTULO 18 211

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NUMA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

Tuany Inoue Pontalti Ramos

DOI 10.22533/at.ed.05020210718

CAPÍTULO 19 220

O HERÓI DOCENTE: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Roseli Vieira Pires
Kátia Barbosa Macêdo
Anna Flávia Ferreira Borges

DOI 10.22533/at.ed.05020210719

CAPÍTULO 20 234

O OLHAR ACADÊMICO/PIBIDIANO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior
Antonio Avelar Macedo Neri
Maria das Dores Alexandre Maia
Mayara Barros Bezerra
Oscar Soares de Araújo Júnior

DOI 10.22533/at.ed.05020210720

CAPÍTULO 21 245

O PAPEL ARTICULADOR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO SERVIÇO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Selma Marquette Molina
João Clemente de Souza Neto

DOI 10.22533/at.ed.05020210721

CAPÍTULO 22 257

O PAPEL DO APEGO NO PROCESSO DE INSERIMENTO DA CRIANÇA NA CRECHE

Nathália Ferraz Freitas
Sorrana Penha Paz Landim
Cinthia Magda Fernandes Ariosi

DOI 10.22533/at.ed.05020210722

CAPÍTULO 23 266

O PÁTIO ESCOLAR E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: PROJETOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO – CAICÓ/RN

Aline Kelly Araújo dos Santos

Joseane Alves Vasconcelos

DOI 10.22533/at.ed.05020210723

CAPÍTULO 24 274

O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL COMO METODOLOGIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Lidnei Ventura

Klalter Bez Fontana

Roselaine Ripa

DOI 10.22533/at.ed.05020210724

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 285

ÍNDICE REMISSIVO 287

DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO A IDENTIDADE E ROMPENDO O PRECONCEITO ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 17/06/2020

Jozaene Maximiano Figueira Alves Faria

Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria
Municipal de Educação/EMEI Zacarias Pereira da
Silva

Uberlândia – Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0499-8472>

Fernanda Pereira da Silva Andrade

Prefeitura Municipal de Uberlândia/Secretaria
Municipal de Educação/EMEI Zacarias Pereira da
Silva

Uberlândia – Minas Gerais

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-4859>

RESUMO: Na Educação Infantil é fundamental incorporarmos ao cotidiano escolar atividades práticas que levam a diversidade cultural. É um trabalho contínuo e sistemático, que requer um olhar especial do educador no sentido de acompanhar os alunos em suas necessidades e capacidades, explorando as situações que surgem no contexto escolar de forma positiva. Trabalhar a diversidade por meio do jogo de faz-de-conta utilizando bonecos com diferentes características e a inversão de papéis sociais; (profissões, membros da

família,), abordando as diversidades culturais bem como suas particularidades, através do processo de conhecer, descobrir, interagir, crescer e apropriar-se de novos repertórios de forma prazerosa, rica e envolvente, com o objetivo de combater bullying, oportunizando vivências significativas, integrando as áreas do conhecimento, e realizar um trabalho sistemático de conscientização e combate ao preconceito. O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar práticas pedagógicas que envolvem a construção de uma imagem positiva de si e dos outros, através de alguns projetos desenvolvidos na EMEI Zacarias Pereira da Silva, com crianças de 0 a 3 anos de idade, tendo como metodologia: contação de histórias, pintura de telas, exploração de estampas de tecidos, jogos, brincadeiras, danças e contos de origem africana e afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; educação infantil; ludicidade.

**DIVERSITY IN CHILDHOOD EDUCATION:
BUILDING IDENTITY AND BREAKING
PREJUDICE THROUGH LUDICITY**

ABSTRACT: In early childhood education, it is essential to incorporate practical activities that lead to cultural diversity into the school routine.

It is a continuous and systematic work, which requires a special look from the teacher in order to accompany the students in their needs and abilities, exploring the situations that arise in the school context in a positive way. Working with diversity through the make-believe game using dolls with different characteristics and the inversion of social roles; (professions, family members,), addressing cultural diversities as well as their particularities, through the process of knowing, discovering, interacting, growing and appropriating new repertoires in a pleasurable, rich and engaging way, with the aim of combating bullying, providing meaningful experiences, integrating the areas of knowledge, and carrying out a systematic work to raise awareness and fight prejudice. The present experience report aims to present pedagogical practices that involve the construction of a positive image of oneself and others, through some projects developed at “EMEI Zacarias Pereira da Silva”, with children from 0 to 3 years old, using as methodology: storytelling, canvas painting, exploration of fabric prints, games, play, dances and tales of African and Afro-Brazilian origin.

KEYWORDS: Diversity; child education; playfulness.

1 | INÍCIO DA TRAJETÓRIA

Considerando a educação infantil como etapa primordial do desenvolvimento da criança, acreditamos que é nesse período que podemos contribuir para a formação de seres humanos mais éticos e capazes de conviver harmonicamente em sociedade.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (BRASIL, 2009, p. 49).

Mesmo assim, em nosso cotidiano escolar, observamos algumas atitudes das crianças tais como: não querer brincar ou sentar-se ao lado determinados colegas, com isso acreditamos na importância criar de possibilidades de ensino-aprendizagem de conteúdos étnico-raciais, de maneira lúdica.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornam obrigatório, na educação básica, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana; e Indígena, respectivamente, alterando a LDB 9394/1996. Com isso buscamos meios para a implementação desses conteúdos na educação infantil, valorizando, a identidade e a cultura das famílias dos alunos e profissionais da escola promovendo momentos de reflexão, diálogo contribuindo para a formação integral de todos os envolvidos.

A pluralidade cultural, isto é, a diversidade de etnias, crenças, costumes, valores etc. que caracterizam a população brasileira marca, também, as instituições de educação infantil. O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior

que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. (BRASIL, 1998, p.77)

Diante do exposto, no ano de 2014, a EMEI Zacarias Pereira da Silva incluiu em seu Projeto Político Pedagógico o projeto “Diversidade na Educação Infantil”. Tendo como objetivos gerais:

- Reconhecer e valorizar as manifestações culturais dos descendentes africanos e dos indígenas;
- Construir uma imagem positiva de si mesmo e dos outros independentemente da etnia;
- Observar a diversidade nos diferentes tipos de animais, pessoas, cores e frutas de maneira lúdica;
- Estimular a convivência em grupo, respeitando a si e aos outros.

A partir desse projeto cada professor define seus objetivos específicos e metodologias para se trabalhar os conteúdos étnico-raciais com seus alunos.

2 | UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA

No ano de 2014, fui professora Regente II, ministrando os conteúdos de literatura e arte nas turmas de 0 a 3 anos intitulamos nosso projeto de “Somos diferentes?!”. Tendo como objetivos específicos:

- Valorizar o ser humano, através da reflexão quanto às semelhanças e diferenças étnicas, sociais e relações familiares;
- Perceber-se e perceber o outro como diferente;
- Conscientizar a criança de que suas heranças, desde o cabelo até a cor da sua pele são oriundas de seus familiares.

Nossas ações foram norteadas por algumas obras literárias: “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado; “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira; “Que cor é a minha cor”, de Martha Rodrigues; “Minha família é colorida”, de Georgina Martins; “O livro da família”, de Todd Parr.

A partir da contação de história desses livros, realizamos algumas atividades com alunos, dentre elas: construção de um painel coletivo e pintura sobre tela.

Levamos algumas imagens de revistas e conversamos sobre as diferenças entre as pessoas. Depois, contamos a história: “Menina bonita do laço de fita” utilizando bonecos dos personagens principais. Posteriormente construímos um painel coletivo com as imagens selecionadas pelas próprias crianças.

As turmas de 3 e 4 anos realizaram a pintura sobre tela inspirada em dois livros: “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira e “Que cor é a minha cor”, de Martha

Rodrigues. A partir do primeiro livro, fizemos uma janela no fundo da tela, uma cena da obra. A técnica utilizada foi xilogravura, que é um recurso de gravura em relevo, feita em madeira. Essa técnica foi adaptada para a educação infantil, usando isopor como um recurso artístico e didático que reconstrói o processo da xilogravura. Desenhamos a janela sobre o isopor e as crianças passaram a tinta guache com rolinho. Posteriormente, cada aluno pintou a bonequinha preta com molde vazado, tinta e esponja. Para finalizar, com auxílio, as crianças colocaram os olhos, o cabelinho de lã e o vestido de tecido; também desenharam o nariz e a boca da bonequinha com cola colorida.

Com base no segundo livro, o fundo da tela foi pintado com esponja e tinta guache. Cada criança escolheu a cor da tinta com a qual mais se parecia com sua pele. Em seguida, foi feito o rosto com molde vazado. A professora colou os olhos com cola quente, posteriormente cada criança pintou o nariz e a boca utilizando o dedo indicador. Os alunos escolheram a cor do cabelo e pintaram de acordo com suas características (liso, encaracolado, curto, comprido) utilizando pincel. Colocaram a roupa em cada telinha utilizando tecido. Para finalizar, fizeram a tentativa de escrita do nome para identificar sua telinha.

Como professora Regente I, em 2016, ano que o Brasil sediou as Olimpíadas, trabalhamos a heterogeneidade que permeia esse evento esportivo através do projeto “A diversidade nas Olimpíadas”, envolvendo os eixos do conhecimento: Identidade, Natureza e Sociedade, Culturas, Artes Visuais. Os objetivos específicos foram:

- Conhecer as brincadeiras preferidas das crianças e de seus pais;
- Relacionar as brincadeiras com as principais modalidades esportivas das Olimpíadas;
- Valorizar a diversidade étnico-racial que permeia esse evento esportivo, com ênfase na cultura africana.

Para conhecer um pouco mais da africana fizemos um passeio à Casa da Cultura Graça do Aché para apreciar a exposição “Bamako/África”. Durante essa aula-passeio, assistimos vídeos com a rotina de algumas escolas da cidade de Bamako e um relato de experiência da professora mestre Beloní Cacique Braga, que esteve em uma missão humanitária nessa cidade trabalhando com a formação de professores. Nós achamos muito interessante e uma das coisas que mais chamaram a atenção foram os tecidos coloridos.

Para tornar esse momento ainda mais enriquecedor trouxemos algumas imagens de estampas de tecidos de origem africana para as crianças apreciarem, cada um escolheu a estampa que gostaria de pintar sua tela. Em parceria com a professora Regente II, realizamos a pintura em papel e posteriormente passamos para a tela.

Algumas considerações...

Acreditamos que a caminhada é longa e estamos começando. Mas com a certeza de

que contribuímos um pouquinho para que nossas crianças se tornem pessoas conscientes, responsáveis e que saibam conviver e respeitar a diversidade, em seu sentido mais amplo. Buscando sempre valorizar a cultura de cada aluno e da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 30 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPIR, jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 dez. 2019.

BRASIL. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. Disponível: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

MACHADO. Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7ª edição. São Paulo. Ártica, 2005.

MARTINS, Georgina. **Minha família é colorida**. São Paulo: Edições S.M. 2005.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A Bonequinha Preta**. 23ed. Rio de Janeiro: Editora Lê, 1998.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

PARR, Todd. **O livro da Família**. São Paulo, Editora Panda, 2004.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A BNCC

Data de aceite: 01/07/2020

Reginaldo Aparecido de Oliveira

RESUMO: Ao longo da história é possível identificar diferentes concepções do conceito de Direitos Humanos, formadas justamente pela relação que provém dos interesses antagônicos entre o sistema econômico e o sistema social. Sob esta multiplicidade de formas de compreensão do conceito de Direitos Humanos, se encontra também os questionamentos sobre Educação e Direitos Humanos. Partindo de uma perspectiva histórico-crítica do conceito de Direitos Humanos, surge o seguinte questionamento: A Base Nacional Comum Curricular pode ser compreendida como um documento construído a partir de princípios de uma Educação em Direitos Humanos? Sendo assim, o objetivo do trabalho é discutir sobre uma Educação em Direitos Humanos a partir da análise de conteúdo da Base Nacional Comum Curricular. A análise da questão proposta se apoia nos argumentos teóricos de Candau (2005, 2013), Candau e Sacavino (2013). O trabalho se organiza a partir de uma apresentação da Base Nacional Comum Curricular e de compreensões sobre Educação em Direitos Humanos,

após é apresentado inferências que buscam compreender as possíveis aproximações ou distanciamentos entre o texto da BNCC e os elementos constitutivos de uma educação em Direitos Humanos a partir dos estudos de Candau e Sacavino (2013).

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos Humanos; currículo.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história é possível identificar diferentes concepções do conceito de Direitos Humanos, formadas justamente pela relação que provém dos interesses antagônicos entre o sistema econômico e o sistema social, “hoje nem podemos saber com certeza se os direitos humanos do presente são uma herança das revoluções modernas ou das ruínas dessas revoluções” (SANTOS, 2016). Segundo Sacavino (2009), o conceito de Direitos Humanos ora possui um enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, ora um enfoque histórico-crítico de caráter contra-hegemônico, nos quais os direitos humanos podem ser considerados como referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e

democrática, em que a “redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e a interdependência das diferentes gerações de direitos” (SACAVINO, 2009, p. 240). Associado a esta questão, ainda há de se considerar as concepções que habitam nos imaginários, mentalidades e subjetividades de cada indivíduo e contexto, levando assim a uma infinidade de concepções sobre o mesmo termo.

Sob esta multiplicidade de formas de compreensão do conceito de Direitos Humanos, se encontra também os questionamentos sobre a relação entre Educação e Direitos Humanos, que por sua vez, abriram caminhos para expressões como Educação como Direito Humano, Educação para os Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos, todas elas, utilizadas muitas vezes como sinônimas, porém refletoras de ideologias e conceitos determinantes para a estruturação das práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos mais diversos profissionais ligados à educação.

Partindo do pressuposto que educação é um Direito Humano, Candau (2013) trabalha com a perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos, movida justamente pela compreensão de que a educação deve trabalhar com processos de transformação cultural, que por sua vez, para ser efetivada precisa ir muito além da sensibilização, informação ou mesmo da positivação das leis. Para a autora, esse princípio educativo exige o “desenvolvimento de processos formativos que permitam a mudança de mentalidades, valores, comportamentos e atitudes dos diversos sujeitos que dele participam” (CANDAU, 2013, p. 36), e isto certamente exige mais do que a inserção de conteúdos sobre Direitos Humanos nos processos educativos seja de forma disciplinar ou mesmo transversalmente. O que se encontra em questão é a organização de espaços educativos permeados por uma cultura em direitos humanos vivenciada por todos os atores integrantes do processo.

Nesse sentido, apoiado em uma perspectiva histórico-crítica do conceito de Direitos Humanos, pesquisadores da América Latina, por meio de um estudo intitulado: “Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil: gênese histórica e realidade atual”, que vem sendo desenvolvido desde dois mil e oito, compreenderam que para a efetivação de uma educação em Direitos Humanos, os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU, 2005, p. 7-8)

Diante desta constatação, temos em um dos documentos orientadores do currículo das escolas públicas e privadas de todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a auto indicação de uma consonância com os princípios de uma Educação em Direitos Humanos. O documento retoma uma expressão do Caderno de Educação em Direitos Humanos, promulgado no ano de dois mil e treze pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República que afirma que a “educação deve afirmar valores

e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).

Diante deste contexto, surge o seguinte questionamento: A Base Nacional Comum Curricular pode ser compreendida como um documento construído a partir de princípios de uma Educação em Direitos Humanos? Sendo assim, o objetivo do trabalho é discutir sobre a Educação em Direitos Humanos a partir de uma análise de conteúdo da Base Nacional Comum Curricular.

Para atingir tais objetivos, a pesquisa utiliza-se da abordagem qualitativa de cunho descritivo apresentando dados referentes ao objeto de análise. Este estudo apóia-se na análise de conteúdo de Bardin (2016), que organiza esse processo em três etapas: a primeira delas a pesquisa exploratória do problema, contemplando informações a respeito do tema em questão, a segunda etapa, a leitura controlada, momento em que se verifica as categorias presentes na BNCC, e a última etapa, em que se realiza o processo de análise a partir das categorias de concepção de Educação em Direitos Humanos de Candau e Sacavino (2013).

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As discussões sobre os Direitos Humanos tem feito parte de vários espaços sociais, principalmente após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU em 1948, onde muitas nações por meio de tratados, resoluções, pactos e declarações estabeleceram seus marcos éticos, políticos e normativos. Seja por conta das discussões conceituais e suas diferentes fundamentações, ou pelas novas demandas que são identificadas a cada dia, os Direitos humanos permanecem em questão. No entanto, por mais que possa se perceber discussões sobre esta temática e até mesmo se identificar um avanço na afirmação destes em documentos jurídicos e normativos, a história tem mostrado que isto não é o suficiente para a transformação social. Na atualidade, ainda há de se considerar os caminhos conceituais que foram sendo atribuídos aos Direitos Humanos, principalmente em relação às contradições entre violência e proteção de direitos, levando muitas pessoas hoje a afirmar que “os Direitos Humanos constituem um discurso retórico, que serve mais para legitimar situações de violação, do que para ser um instrumento de luta pela justiça, pela paz e pela democracia” (CANDAU, 2013, p. 60). Tais constatações apontam para a necessidade da “configuração de uma cultura dos Direitos Humanos nas nossas sociedades, a penetrar nas diversas relações sociais, assim, como nas mentalidades dos diferentes grupos e nas subjetividades de cada um de nós” (CANDAU, 2013, p. 58).

Neste sentido a educação formal torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações que possam trabalhar com a formação do indivíduo, até porque,

seja em uma perspectiva de formação para a cidadania ou para o mundo do trabalho, a escola em sua essência, trabalha com indivíduos e suas interações.

A ideia de uma Educação em Direitos Humanos nasceu junto com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que em seu preâmbulo apresenta o ensino e a educação como o caminho para o desenvolvimento do respeito aos direitos e liberdades nela apresentados (ONU, 1948). Particularmente a Organização das Nações Unidas passou a tratar com maior ênfase e incluir nas resoluções e pactos que propunha as nações do mundo questões relativas à Educação em Direitos Humanos.

No ano de 1993 a Declaração do Programa de Ação de Viena referenda a concepção de Educação em Direitos Humanos e define ser essencial a inclusão do tema nos programas de formação e informação, buscando assim promover ações estáveis e harmoniosas na sociedade. Outro marco importante foi à aprovação do Plano de Ação para a Década, promulgado em 1995 pela Organização das Nações Unidas com o objetivo de cooperar na missão dos governos em cumprir os acordos assumidos com relação à educação Direitos Humanos no âmbito da política internacional de Direitos Humanos.

No Brasil, somente após 1980, por meio dos processos de redemocratização do país, que se fortalece a discussão sobre a Educação em Direitos Humanos. Durante a Década da ONU para Educação em Direitos Humanos, especificamente em julho de 2003 no Estado brasileiro se tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública. Foi instituído também um comitê nacional de Educação em Direitos Humanos reunindo especialistas da área com sua primeira missão, a de elaborar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos objetivando estimular o debate sobre Direitos Humanos e a formação para a cidadania no Brasil. O Plano foi lançado no ano de 2003 e se caracterizou como um instrumento orientador e fortalecedor de ações educativas direcionadas. Desde então ele vem sendo rediscutido tendo como base as Conferências Nacionais de Direitos Humanos, que desde 1996 provê subsídios para a discussão.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos conceitua a Educação em Direitos Humanos como:

“um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo social ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos em favor da promoção da proteção e da defesa de direitos humanos bem como da reparação das violações” (BRASIL, 2013).

Por mais que houvesse um compendio de legislações a respeito do tema, ainda havia a necessidade do estabelecimento de aproximações entre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as instituições educacionais, por isso foi construído no

ano de 2012 as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com o objetivo de recomendar metodologias pedagógicas para serem implantadas nos currículos, nos projetos pedagógicos e na própria gestão educacional.

Uma das concepções apresentadas nas Diretrizes é a “educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2012), que tem como ênfase possibilitar que o sujeito possa realizar uma nova interpretação de sua existência e assim, caminhar em um processo de liberdade das violações e preconceitos que fazem parte do seu contexto. Ainda de acordo com o referido documento, a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar ainda de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Uma pesquisa iniciada em dois mil e oito por pesquisadores da América Latina, intitulada “Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil: gênese histórica e realidade atual”, tem buscado estabelecer quais elementos são essenciais para a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos. Com base em uma perspectiva histórico-crítica do conceito de Direitos Humanos, tem se estabelecido que os seguintes elementos deveriam ser afirmados nos diferentes âmbitos educativos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados (CANDAU, 2005, p. 7-8).

O primeiro elemento diz respeito à compreensão dos direitos humanos em sua globalidade e interdependência, em comum acordo com a Conferência de Viena que formalizou e reconheceu como fundamental para a construção democrática a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos civis, dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

A educação para o “nunca mais” tem como perspectiva uma compreensão histórica, enfatizando a importância da memória, mantendo sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismos, perseguições políticas, torturas, escravidões, genocídios, desaparecimentos. Implica saber reler a história com outras chaves e olhares capazes de mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso que favoreçam a construção e exercício da cidadania (SACAVINO, 2000a, p. 44; MAGENDZO, 2000, p. 362).

O terceiro elemento está relacionado à formação de sujeitos de direitos, que por sua vez, se faz necessário uma articulação entre a dimensão ética com a político-social e com as práticas concretas. Segundo Candau e Sacavino (2013, p. 62) ser sujeito de direitos implica em “reforçar no cotidiano, através de práticas concretas, a lógica expansiva da

democracia, afirmar o princípio e o direito da igualdade estabelecidos na esfera jurídica e política e transportar essa dinâmica igualitária para as diversas esferas da sociedade”.

Por fim, o quarto elemento diz respeito a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais desfavorecidos ou discriminados. De acordo com Sacavino (2000b, p. 27) o empoderamento tem duas dimensões básicas: pessoal e social, intimamente relacionadas. A dimensão pessoal se relaciona com a potencialização do próprio ser e integra aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades, já a dimensão social está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença (SACAVINO, 2000b, p. 27).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No ano de dois mil e dezessete, foi entregue pelo Ministério da Educação e aprovada pelo CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, “de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7).

A proposta de construção de bases gerais que possam subsidiar os currículos escolares em nível nacional tem sido uma preocupação dos órgãos diretores da educação desde 1949 a partir da elaboração do documento denominado “Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas” que tinha como finalidade a organização das bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários. Desde então, esta intencionalidade tem sido uma constante, com maior ênfase no final da década de 1990. As razões para essa preocupação, ao longo da nossa história, são variadas e dependeram do contexto sociopolítico, econômico e educacional, mas, de modo geral, segundo Gontijo (2016, p. 175), todas as propostas partem da “necessidade de mudanças vislumbradas por esses órgãos e visaram, de algum modo, à democratização da educação e à modernização do ensino”.

O documento atual tem sua justificativa ancorada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e se apresenta como a consolidação da proposta do estabelecimento de uma Base Nacional que possa garantir os direitos de aprendizagens de estudantes em todo o território nacional. A proposta tem impulsionado novas políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação, impactando de forma direta a formulação dos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino.

O referido documento é estruturado a partir de dez competências gerais, que

consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Por competência, o documento define a mobilização de “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018). Esse reconhecimento aponta para uma auto indicação de consonância com os princípios de uma Educação em Direitos Humanos apoiado no Caderno de Educação em Direitos Humanos, promulgado no ano de dois mil e treze pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (BRASIL, 2013).

As competências também são apresentadas no documento como forma de expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estruturadas por meio de diferentes objetos de conhecimento, entendidos como conteúdos, conceitos e processos que por sua vez são organizados em unidades temáticas. Para garantir o desenvolvimento das competências, as unidades temáticas são explicitadas por meio de habilidades, apresentadas como o “saber fazer”, necessário para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Na atualidade muito tem se discutido sobre a necessidade de uma Base Nacional, suas intencionalidades e finalidades levando-se em conta principalmente o reforço de uma lógica de aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada e estandardizada. Para Silva (2015) o documento produzido pelo MEC não possui suficiência no que se propõe, haja vista ter negligenciado justamente essa discussão e recaído na mais pragmática formulação: a definição de listagens de conteúdos travestidos de “direitos e objetivos de aprendizagem” (SILVA, 2015, p. 368). Pensando justamente em uma educação crítica e emancipatória, a BNCC caminha justamente em sentido oposto ao propor uma dimensão do controle por parte do Estado sobre as escolas e, em consequência, sobre a formação dos indivíduos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O presente artigo busca compreender se a Base Nacional Comum Curricular pode ser entendida como um documento construído a partir de princípios de uma Educação em Direitos Humanos, para tal, utiliza-se da Análise de Conteúdo que em termos gerais pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos que têm como fator comum uma interpretação controlada, baseada na inferência (BARDIN, 2016). Esse

conjunto de técnicas de análise tem como objetivo obter, por meio de procedimentos sistemáticos, indicadores, sejam qualitativos ou quantitativos que possibilitam a inferência de conhecimentos que, perpassam entre o rigor da objetividades e a fecundidade da subjetividade.

A primeira etapa se deu por meio de uma pesquisa exploratória do problema, contemplando informações a respeito do tema em questão. Já na segunda etapa, a leitura controlada se deu a partir de uma busca lexical da expressão “Direitos Humanos”.

O documento apresenta já no texto introdutório uma referência à expressão “Direitos Humanos”, fazendo uma citação direta do Caderno de Educação em Direitos Humanos promulgado pela Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos em 2013 que reconhece que a educação deve “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013 apud BRASIL, 2018, p. 8),

Ao tratar dos Direitos Humanos especificamente, os nomeia como um dos “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2018, p. 19), orientando que os sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência incorporem aos currículos e às propostas pedagógicas os respectivos temas, preferencialmente de forma transversal e integradora. Também afirma que na BNCC essas “temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2018, p. 20).

A referência aos Direitos Humanos também aparece em duas das dez competências gerais para a educação básica:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL 2018, p. 9-10).

Em se tratando da etapa da Educação Infantil, o texto não apresenta em nenhum momento a expressão “Direitos Humanos”. No texto referente ao Ensino Fundamental, a expressão é identificada na apresentação de algumas áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, como é o caso das Linguagens, inclusive em um das Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, como também

no componente de Língua Portuguesa, tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do Ensino Fundamental em forma de competências, porém não é identificada a expressão em nenhum dos demais componentes curriculares.

Na área de Conhecimento das Ciências da Natureza a expressão também não é identificada, aparecendo novamente na área das Ciências Humanas, inclusive em forma de duas competências gerais:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 357).

Dentro da área das Ciências Humanas, a expressão também pode ser identificada no Componente Curricular de História, na descrição de habilidades do 5º e do 9º ano, especificamente tratando da História do Brasil republicano incluindo o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos, enfatizando a construção da Constituição de 1988. Também aborda os grandes conflitos mundiais permitindo uma compreensão circunstanciada das razões que presidiram a criação da ONU, abrindo espaço assim para um debate sobre Direitos Humanos, com a ênfase nas diversidades identitárias multiculturais incluindo europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI. Por fim a expressão é retomada no componente de Ensino Religioso apontando para a necessidade de “construir por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades” (BRASIL, 2018, p. 437). A proposta aponta para a construção de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que possam promover o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.

No que diz respeito a etapa do Ensino Médio, o texto introdutório indica que esta etapa deve possibilitar vivências que possam contribuir para a formação de sujeitos que possam “analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (BRASIL, 2018, p. 484).

A expressão é utilizada em duas competências específicas de linguagens e suas tecnologias, ambas defendendo a formação de um sujeito capaz de atuar socialmente por meio das diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade, nos Direitos Humanos, na consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. Também retoma a formação de uma consciência corporal crítica que possa adotar posicionamento

contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

Na área da matemática e suas tecnologias e das ciências da natureza e suas tecnologias, não é utilizado a expressão, vindo a ser retomada somente na área de ciências humanas e sociais aplicadas onde se assume um compromisso educativo com base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, buscando a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. Afirma que o entrelaçamento entre questões sociais, culturais e individuais permite aprofundar, no Ensino Médio, a discussão sobre a ética e apresenta em três competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas a expressão, ambas trazendo à discussão a análise das relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades, como também identificando e combatendo as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos, possibilitando assim, a participação do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições.

Partindo da categorização dos quatro elementos, apresentados por Candau e Sacavino (2013) como constituintes de uma Educação em Direitos Humanos: a visão integral dos direitos; uma educação para o “nunca mais”; o desenvolvimento de processos orientados à formação de sujeitos de direito e atores sociais; e a promoção do empoderamento individual e coletivo, especialmente dos grupos sociais marginalizados ou discriminados, foram realizadas inferências levando em conta os contextos em que a expressão é empregada.

A análise possibilitou a compreensão de algumas questões, tais como a definição do próprio documento da Educação em Direitos Humanos como uma “temática da atualidade”, não legitimando o caráter legal que a questão possui, muito menos reconhecendo sua função social na construção de uma educação em direitos humanos, por conseguinte, uma sociedade mais justa, humana e fraterna. Também precisa ser destacado a indicação dada a incorporação nos currículos e às propostas pedagógicas preferencialmente de forma transversal e integradora, questão esta que também não é materializada ao longo do documento, sendo bem explícito na etapa da Educação Infantil, por exemplo, em que em nenhum momento é mencionado a expressão “Direitos Humanos”.

Das quatro categorias utilizadas para análise, foi possível identificar uma ênfase na formação de sujeitos, apontando na maioria dos casos a formação de competências que possibilitem ao estudante uma participação ativa enquanto sujeito na sociedade. Para Candau (2013) a formação do sujeito de direitos vai além da posituação das legislações que apontam para essa condição, sendo necessário o desenvolvimento de quatro movimentos no processo educativo que possam assim desconstruir a ideia de direito

como um favor. Esses movimentos são: saber/ conhecer os direitos, desenvolver uma autoestima positiva, promover uma capacidade argumentativa e ser um(a) cidadão(ã) ativo(a) e participativo(a). (CANDAU, 2013, p. 41). Nesta condição, a BNCC se restringe ao desenvolvimento de capacidades de ação, esvaziando o caráter formativo de base que fundamenta o desenvolvimento das ações, não é identificado em nenhum momento a formação para saber/ conhecer os direitos por exemplo.

As demais categorias ficam em segundo plano com referências muito insignificantes no contexto geral da Educação Básica, como é o caso da categoria, Educação para o “Nunca Mais”, que por sua vez, chama a atenção sobre a necessidade de um resgate histórico das relações de poder e dominação que marcaram os tempos e espaços da história mundial, em busca do estabelecimento de uma cultura que não seja tolerante ao renascimento das injustiças que ora se efetivaram entre os povos, identificada com maior intensidade somente na descrição das unidades temáticas e habilidades indicadas para o nono ano do ensino fundamental.

Em relação a visão integral dos Direitos humanos, também percebe-se uma dificuldade, principalmente no que diz respeito a definição que o documento assume sobre esta integralidade, vindo a ter poucas referências e apenas uma com uma abrangência mais integradora onde orienta que as ciências humanas no ensino fundamental deve auxiliar os alunos a construírem um sentido de responsabilidade para valorizar: “os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais” (BRASIL, 2018, p. 354).

Porém a categoria com maior fragilidade no documento é a que diz respeito ao empoderamento, entendido por Candau como “um processo que procura potencializar grupos ou pessoas que tem menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação a vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, etc” (CANDAU, 2013, p. 38), sendo o mais próximo disso, a indicação de uma das habilidades propostas para o trabalho com o componente curricular de História no nono ano do ensino fundamental que objetiva “discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 431). O documento não discute a dimensão básica do empoderamento, que se relaciona se relaciona com a potencialização do próprio ser, integrando aspectos cognitivos, criatividade, autoconceito, autoestima e confiança nas próprias possibilidades, como também não discute a dimensão social, que está articulada com os mecanismos de participação e organização, assim como com a relação entre igualdade e diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do questionamento sobre a relação entre uma Educação em Direitos Humanos, conforme proposta por Candau (2005, 2013) e Candau e Sacavino (2013) e a Base Nacional Comum Curricular pode ser perceber que por mais que o próprio documento se auto indica em consonância com os princípios de uma Educação em Direitos Humanos, tal afirmação não se sustenta de forma integral, apresentando fragilidades desde a conceitualização, uma vez que se refere a questão simplesmente como um tema contemporâneo e não como fundamento ético educativo para a formação de uma sociedade mais justa e democrática, até ao não estabelecimento da Educação em Direitos Humanos como referência para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

A luz das compreensões de Candau (2005, 2013) e Candau e Sacavino (2013) pode ser compreender que em nenhuma das quatro categorias de análise utilizadas o referido documento expressa uma clara intencionalidade, evidenciando somente uma ênfase na formação de competências e habilidades, porém esvaziadas de uma crítica que tenha como fundamento dimensões políticas, éticas, sociais, econômicas, históricas e culturais dos direitos humanos.

Outra questão identificada, é que o documento se mantém em uma condição normativa, apresentando expressões referente aos Direitos Humanos porém não vinculando os contextos de efetivação de uma Educação em Direitos Humanos, ficando assim fadado a mais um documento de ordem burocrática porém de pouco efeito prático no que diz respeito a transformação social.

Por fim, há de se destacar a discrepância entre um documento que se apresenta como pautado em uma Educação em Direitos Humanos e a falta da representatividade, em uma perspectiva multicultural, que possibilite o desenvolvimento do empoderamento dos sujeitos que possuem menos poder na sociedade e que estão dominados, submetidos ou silenciados, em relação a vida e aos processos sociais, políticos, econômicos, culturais, não reconhecendo portanto a importância da participação, seja de forma individual e coletiva de todos os sujeitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, MEC/ CNE/ CP. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Disponível em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: principais desafios. Rio de Janeiro: 2005.

CANDAU, V. M. et al. Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Porto Alegre: Educação, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741> Acesso em: 02 nov 2019.

GONTIJO, C. M. M. Base nacional comum curricular (BNCC): comentários críticos. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 28 out. 2019.

MAGENDZO, Abraham. Educación en derechos humanos en América Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de la reunión de Lima. In: CUELLAR, Roberto. (Ed.). Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina. San José: IIDH, USAID, F. Ford, 2000.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 06 de nov. 2019.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (Orgs.). Educar em direitos humanos. Construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a

SACAVINO, Susana. Empoderamento e poder local. In: Revista Novamerica/Nuevamerica, Rio de Janeiro, n. 85, 2000b.

SACAVINO, S. Democracia e educação na América Latina. Petrópolis: DP, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC Um cenário de disputas. Disponível em: <file:///C:/Users/JOAO/Downloads/586-1898-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

EDUCAÇÃO SEXUAL E ESTUDO DE ESTATÍSTICA COMO MEIOS DE EMPODERAMENTO FEMININO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 31/03/2020

Polyana Perosa

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/0336700186909570>

Mirella Aguiar da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre - Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/7246670259286907>

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de abordagem interdisciplinar da Matemática e da Biologia, e trata-se de uma forma de promover o enfrentamento ao machismo a partir do empoderamento feminino, também preocupando-se em demonstrar a importância do planejamento de aulas, o papel da intencionalidade educativa e o suporte teórico para o tema escolhido. Partindo do pressuposto de que os alunos já tenham estudado reprodução humana, diversidade sexual e violência de gênero, é proposto que alguns passos sejam seguidos, cada passo intitulado um momento da aula: definir machismo; leitura de matérias sobre questões de gênero; análise estatística

de dados; pesquisa e exposição de resultados para os colegas; reflexão e debate sobre situações cotidianas e possíveis reações às situações machistas. Apesar de ter um roteiro, as atividades são passíveis de adaptação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sexual; Estudo de Estatística; Empoderamento Feminino; Biologia; Matemática.

SEX EDUCATION AND STATISTICS STUDY AS WAYS FOR FEMALE EMPOWERMENT

ABSTRACT: This article presents a proposition of an interdisciplinary approach of mathematics and biology and it is about a way of coping against sexism through female empowerment also worrying about inferring the importance of the lesson planning, the educational intentionality and the theoretical support to the chosen topic. Based on the assumption that the students have already learned about human reproduction, sexual diversity and gender violence is proposed that some steps are followed, each of them titling a moment of the lesson: defining chauvinism; reading material about gender issues; analyzing statistical data; researching and exposing results to the class; reflecting and debating on day to day situations and possible reactions to sexist situations.

Despite having a script, the activities are adaptable.

KEYWORDS: Sex Education; Statistics Study; Female Empowerment; Biology; Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma intervenção didática que pretende discutir feminismo na escola, empoderamento feminino para enfrentamento ao machismo - o que se caracteriza como uma luta política - e a escolha desse tema é sustentada por estudos de Louro (2008). Apresenta-se, também, a importância do planejamento prévio das aulas, defendido por Corazza (1997) e a intencionalidade educativa através do viés de Uberti (2013).

Utilizar-se-á a Educação Sexual e o Estudo de Estatística como caminhos para a abordagem do tema, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam a importância desses conteúdos nas aulas de Biologia e Matemática, na escola básica. Além disso, defende-se a perspectiva da estatística além da representação de dados, voltada à interpretação e comparação dos mesmos.

Os objetivos deste projeto pedagógico são, principalmente, definir e debater o que é machismo e seu impacto na sociedade atual e contextualizar historicamente os impedimentos que o machismo causa na vida da mulher e eventuais avanços referentes a isto. Além disso, propor que os alunos debatam sobre formas de combater essa realidade, tanto no que diz respeito às violências morais contra a mulher, quanto às violências físicas.

Especificamente no conteúdo da disciplina de Biologia, pretende-se relacionar as dimensões orgânica, cultural, afetiva e ética na reprodução humana. No que diz respeito à Estatística prevista no enfoque da Matemática, busca-se analisar a violência sofrida por mulheres, homo e transexuais no Brasil através de pesquisas de dados atuais e da apresentação desses em tabelas e gráficos para análises.

2 | METODOLOGIA

O tema relações de gênero está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), na seção de temas transversais, que se divide em cinco temáticas: Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Temas Locais e Orientação Sexual. A última delas ainda é subdividida em três eixos: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. Segundo Silva (2017), esses assuntos passam quase despercebidos na legislação que rege o currículo escolar e, ao tratar desse assunto, contribui-se para a visibilidade do mesmo e possibilita-se provocar os sujeitos da educação a perceber, questionar e interpretar relações de desigualdade existentes no ambiente escolar. Além disso, ainda segundo Silva (2017) essa prática viabiliza o exercício da cidadania.

Para tanto, o planejamento é imprescindível. Seja para dar uma aula ou para

desenvolver um projeto, o planejamento é importante porque diz respeito ao que é ensinado, ao que pretende-se que os alunos aprendam e, inclusive, à posição política que é decorrente da profissão de professor. Como questiona Corazza (1997, p. 27):

Alguns educadores ainda acreditam que seja possível organizar uma luta política, sem se preparar para ela? Que ela possa se dar com base no espontaneísmo? [...] Que existe uma determinação histórica estrutural que nos levará de maneira inevitável, ao estabelecimento de outras políticas culturais hegemônicas numa escola provida pelo Estado (neo)liberal?

O planejamento das atividades, muito além de prever a ordem dos acontecimentos, busca preparar o professor para que possa dar voz aos estudantes, suscitando debates entre eles e assumindo papel de moderador das reflexões promovidas pela sua prática pedagógica. SILVA e PEROSA (2019) apontam como pontos importantes tomar “a realidade do aluno como ponto de partida para uma possível transformação; buscar na história pessoal dos alunos a manifestação do que devemos combater e, [...] fazer do planejamento algo que se modifica”, adaptando o que está previsto conforme a reação dos sujeitos da aprendizagem e suas descobertas.

Contudo, é imprescindível a preocupação com a conexão entre o que se planeja, a execução do planejamento e as consequências dessa prática. Uberti (2013, p. 1226) evidencia que

O discurso educacional propõe intervenções no que vê como diferentes momentos de aprendizagem dos alunos, para, posteriormente, dizer se esses alunos alcançaram ou não, um determinado estado anteriormente planejado. É como se existisse uma relação de correspondência entre o que é projetado, o que se faz de intervenções e o que acontece, o que se passa com os alunos.

A partir disso, o projeto pretende discutir sobre o papel da mulher na sociedade e os impedimentos que sofre e que são causados pelo machismo, possibilitando que os alunos pensem sobre os impactos dessas questões em suas vidas, convidando-os para o debate e encorajando-os a participarem. Para Louro (2008, p. 20), a importância dessa abordagem nas escolas está justificada pelo fato de que

Os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das ‘minorias’ sociais) compreendem [...] que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizera ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual.

Por isso, o empoderamento feminino é importante por sua busca pela igualdade de direitos (SOUZA; SILVA; SANTANA, 2018) e, pelo fato de a escola ser um espaço privilegiado para a construção da cidadania, deve-se buscar a garantia do respeito aos Direitos Humanos e a educação no sentido de evitar manifestações de violência, de desigualdade e de segregação (SILVA et al., 2016).

Esse projeto integra educação sexual, prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de forma clara (1998), mas hoje muito contestada por vários setores da sociedade, com

o estudo de análises estatísticas de dados atuais sobre gênero. Aborda-se, além do preconceito contra a mulher, o preconceito contra outras minorias, como a comunidade LGBTQ+, que tem sido silenciada durante muito tempo por aspectos e construções sociais e históricas.

Partindo do pressuposto de que o público alvo, alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, já tenham uma noção sobre educação sexual, este projeto sugere que seja introduzido brevemente este tema, “relacionando-o aos aspectos mais sociológicos da sexualidade, como a diferença sexual e a violência de gênero” (SILVA; PEROSA, 2019). Sugere-se que sejam utilizadas imagens e esquemas visuais para conversas sobre diferenças de sexo e de gênero, como a imagem a seguir:

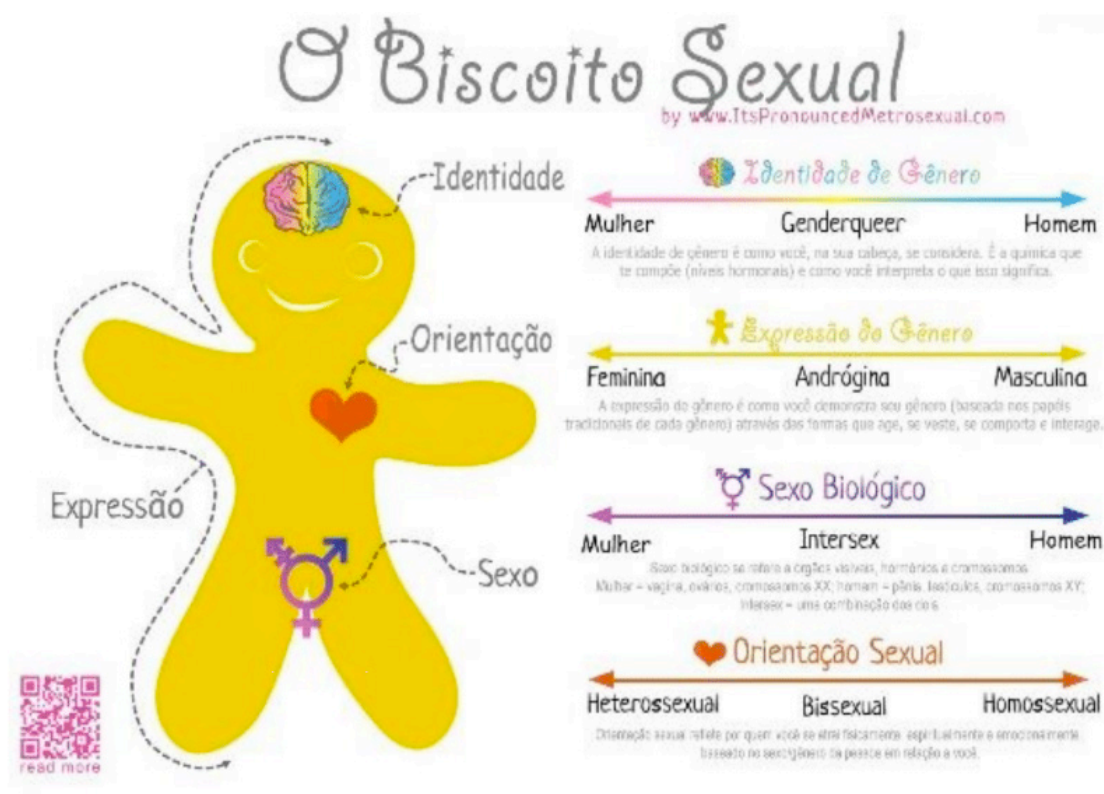


Imagem 1: O Biscoito Sexual. Fonte: LinkedIn Learning

Como complemento à essa introdução, define-se Machismo segundo o dicionário AULETE (2018) como “opinião ou procedimento discriminatórios que negam à mulher as mesmas condições sociais e direitos do homem”. Busca-se, juntamente com os alunos, exemplos e situações onde o machismo se manifesta, “provocando o aparecimento de: violência contra a mulher (doméstica – Lei Maria da Penha; Feminicídio), diferença salarial entre homens e mulheres, abuso sexual (assédio, estupro, pedofilia), objetificação da mulher/do corpo feminino” (SILVA; PEROSA, 2019).

Assim, com o assunto contextualizado e a partir da inquietação dos alunos, estimula-se que realizem uma pesquisa, em livros ou na internet, de dados (preferencialmente atuais) sobre as discussões levantadas no primeiro momento. Com o auxílio do(s) professor(es),

os alunos encontram dados relacionados aos assuntos que mais lhe chamaram atenção e elaboram, de forma visual, a apresentação estatística sobre seus resultados, utilizando tabelas, gráficos e análises. Caso o professor prefira, pode fornecer gráficos para auxiliar o estudo dos alunos, como apresentado na imagem a seguir:



Imagem 2: Gráfico sobre diferença de salário entre homens e mulheres. Fonte: Arte/G1

Para encerrar o projeto, que pode levar algumas aulas, convida-se os alunos a apresentarem os resultados de suas pesquisas, comparando com os resultados dos colegas. É recomendado que seja estimulado que os alunos pensem em formas de combater essa discriminação em casa, na rua, na escola, em todos os espaços que são possíveis agentes de transformação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considera-se imprescindível para o processo de desenvolvimento do projeto que as dúvidas e questionamentos dos estudantes sejam levados em consideração e que o professor procure mediar a busca pelas respostas.

Aborda-se a pesquisa, na internet e nos livros, como ferramenta para a construção de conhecimento. Além disso, ao incentivar que os alunos apresentem suas conclusões, estimula-se que pensem acerca do assunto abordado, estudando e se apropriando de suas aprendizagens. Ao discutir formas de melhorar a situação atual, proporcionamos que defendam seus posicionamentos e argumentem.

Por fim, esse planejamento visa instigar – ao menos - pequenas mudanças na sociedade escolar, a começar pelos alunos, pela forma que se comportam na sua comunidade e que tratam seus iguais.

4 | CONCLUSÕES

O assunto desenvolvido afeta diretamente todos os setores da sociedade e todos os sujeitos dela. A escola, como formadora de cidadãos, tem a função de suscitar e mediar este tipo de discussão a fim de promover transformações sociais. Acredita-se que as crianças precisam, desde cedo, ter consciência que o machismo é uma construção social, histórica, e injusta, e que a igualdade de gênero é um direito e deve ser defendida por todos e por cada um. Se a diferença foi ensinada, a igualdade pode ser aprendida.

REFERÊNCIAS

AULETE: machismo. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/machismo>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CORAZZA, S.M. **Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA, A. F. (org.) Currículo: questões atuais. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pro-posições, v. 19, n. 2, p.17-23, maio 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SILVA, Mirella Aguiar da; PEROSA, Polyana. **Questões de gênero: enfrentamento ao machismo pelo empoderamento feminino**. IN: UBERTI, Luciane. Docência e Transgressão II: planejamento como criação de problemas ao pensar. Porto Alegre: Faced/UFRGS, 2019 (No prelo)

SILVA, Ritieli Pires da. **A Importância da Discussão de Gênero na Escola**. Perspectiva Geográfica, Marechal Cândido Rondon, v. 12, n. 17, p.223- 229, dez. 2017

SILVA, Tatyane Rodrigues da et al. **Discutindo Gênero na Escola: algumas reflexões sobre o trabalho em sala de aula**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016. Natal: Realize, 2016. p. 1 - 9. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID8894_12082016225047.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019

SOUZA, Rafael Dalyson dos Santos; SILVA, Jéssica Naiara; SANTANA, Rosemere Olímpio de. **Gênero e Empoderamento Feminino na Sala de Aula: Uma Oficina no PIBID História**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADES, 3., 2018. Crato: Urca, 2018. p. 1 - 11. Disponível em: <<https://even3.blob.core.windows.net/anais/83676.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.

UBERTI, L. **Intencionalidade Educativa**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre: 2013. p. 1223-1242.

ENSINO DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A SENSIBILIZAÇÃO SOCIOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTÁGIO CURRICULAR NAS ESCOLAS PÚBLICA ESTADUAIS NO SUDOESTE BAIANO

Data de aceite: 01/07/2020

Valdívia Araújo

Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/ Vitória da Conquista – BA

ID Lattes: 2899648321424282

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sociológica sobre experiências desenvolvidas a partir de algumas provocações insurgidas das atividades pedagógicas inerentes à disciplina de estágio supervisionado no ensino de sociologia, em cursos de Ciências Sociais, nas modalidades licenciatura plena em Ciências Sociais, no programa de formação de professores Plataforma Freire (Parfor/ UESB/ Jequié) e no ensino regular (UESB/ Vitória da Conquista). Nossa reflexão versará desde a relação pendular da obrigatoriedade ou não da disciplina de sociologia no ensino médio, seus desafios e perspectivas, sua repercussão na sociedade e comunidade escolar até sua reverberação hoje nas escolas públicas do ensino médio na Bahia.

PALAVRAS –CHAVE: Ensino de Sociologia; Estágio curricular; Sociologia e currículo.

SOCIOLOGY EDUCATION: CHALLENGE AND PERSPECTIVE TO THE SOCIOLOGICAL AWARENESS: AN EXPERIENCE WITH CURRICULAR INTERNSHIP AT THE PUBLIC SCHOOLS FROM BAIANO SOUTHWESTERN

ABSTRACT: This article proposes a sociological reflection about developed experiences based on some provocations insurgent from pedagogical activities inherent in the supervised internship discipline in the teaching of sociology, from the teacher training program Freire platform (Parfor/ UESB/ Jequié) and mainstream school (UESB/ Vitória da Conquista) Our reflection will follow since the pendulum relation of the mandatory or not of the sociology subject in the high school, it's challenges and perspective, also repercussion in society and school community until its reverberation at the public schools from Bahia.

KEYWORDS: Sociology teaching; Curricular internship, Sociology and curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia na educação básica vem se apresentando, ao longo dos tempos, de forma intermitente; sofrendo alterações que se baseiam nas proposições e reformas curriculares. Há quem atribua essa oscilação da permanência ou não da disciplina Sociologia, ao contexto histórico-político e cultural, enfatizando a sua manutenção curricular apenas nos períodos mais democráticos da vida político/social. E há quem chama a atenção para o fato de que a Sociologia surgiu, num primeiro momento, para conservar a ordem estabelecida, sendo incluída no ensino secundário brasileiro normal ou preparatório, no período entre 1925 e 1942, com a vigência da reforma Rocha Vaz e posteriormente com a de Francisco Campos (1931). A partir de 1942, o ensino de sociologia no Ensino secundário começou a tronar-se intermitente.

Aos poucos a disciplina sociologia foi tomando o seu espaço e com a nova LDB- Lei 9.394/96- torna o ensino de sociologia e filosofia obrigatórios nos três anos do Ensino Médio em todo território brasileiro, mediante a Lei 11.684/08 que institui sua implementação no ensino médio. Resultado de uma luta coletiva entre professores e estudantes de Ciências Sociais, travada por muitos anos.

O objetivo da inserção da regularização desta disciplina no ensino médio destinava-se a um amplo debate sobre a conveniência da manutenção da estrutura curricular posta ao sistema educacional e a conveniência de tornar as ciências humanas mais complexas, que pudesse ser mais construtiva para o currículo da escola secundária. (MORAES, 2013)

A implementação da lei 11.684/08, impulsionou os Estados da federação a elaborarem projetos e políticas curriculares que viesse a atender às exigências das novas demandas.

Na Bahia, não foi diferente, desde 2008 iniciou-se um processo de expansão da escolarização pública, a implementação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, na modalidade licenciatura plena, como na plataforma Freyre, impulsionando parte das políticas públicas educacionais a se integrarem a uma grande rede de interdependência para possibilitar o atendimento do processo de instauração do ensino de sociologia.

Enfim, as lutas foram intensas e mesmo com a conquista da implementação da Lei 11.684/08 no Brasil, que institui a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, ainda assim, há uma persistência na mobilização de professores e estudantes dessa área para tornar esse ensino visível na formação dos jovens estudantes para o seu desenvolvimento intelectual e moral. Visto que, com a Reforma do Ensino médio aprovada recentemente pela medida provisória 746, esta disciplina sofre ataques com propostas de torna-la optativa, e também de redução de sua carga horária.

2 | O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O CURRÍCULO

O currículo tem o papel de dinamizar a relação entre a escola e o que o sistema de ensino pretende desenvolver sobre os seus alunos, no que se pretende tornar real com e para eles. Como diz Tomaz Tadeu da Silva em sua análise sobre as teorias do currículo:

(...) a pergunta 'o quê?' nunca está separada de uma outra pergunta: 'o que eles ou elas devem ser?' ou melhor, 'o que eles ou elas devem se tornar'? Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta 'o quê?', na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (SILVA,2002; p.15)

É fato que para sua realização torna-se necessário que o projeto pedagógico e o currículo da escola sejam frutos de amplas discussões com a comunidade escolar envolvida, para que possa ter aproximação do currículo real que atenda às necessidades efetivas reveladas no interior da escola e em cada sala de aula.

A proposição do ensino de sociologia na integração do currículo do ensino médio tem como objetivo “formar um cidadão mais crítico”. Quando foi criada a Lei 9.394/96, no seu artigo 36§ 1º; inciso III, determina que: “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimento de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

A sociologia tem como finalidade a priori a formação do cidadão crítico, mais se entende que a abrangência desse estudo pode contribuir com a compreensão da realidade social em que pertence o jovem estudante, agregando mecanismos que o possibilite pensar na superação de sua condição humana. Isto é, traz também modos de pensar, ou a reconstrução ou a desconstrução destes.

Podemos perguntar, qual o papel central do ensino de Sociologia? A sociologia assume um duplo papel: o da desnaturalização e, do estranhamento. Desenvolve o exercício de desnaturalizar as concepções dadas sobre os fenômenos sociais e torna-los estranhos, problematizando-os. Só nessas condições que estes fenômenos podem tornar objeto de estudos da sociologia.

Percebe-se então que a abrangência da disciplina sociologia é ilimitada, é preciso fazer alguns recortes, adequar em termos as linguagens, conteúdos, metodologias, temas e o processo de criação das ciências sociais para que essa abordagem de conteúdos chegue mais próximo da realidade do jovem estudante, corroborando para sua formação.

O ensino de Sociologia se diferencia das outras disciplinas com relação a indefinição de um conteúdo específico para cada etapa do ensino médio, não apresentando um consenso entre os estudiosos da área, ao passo dos longos períodos de vagância desta disciplina nos currículos do ensino médio. Além de não terem formados um número de

professores suficientes de Sociologia para atuarem no ensino médio, em âmbito nacional, estadual e regional que possam dialogar na perspectiva deste consenso.

No caderno das orientações curriculares do ensino médio sobre o conhecimento de sociologia, produzido por um grupo de professores selecionados pelo Mec2006 sugere o seguinte, sobre a mediação entre professor e aluno:

‘A escola é um espaço de mediação entre o privado – representado pela família- e o público- representado pela sociedade’ (Hannah Arendt, 1968), essa deve favorecer por meio do currículo, procedimentos e conhecimentos que façam essa transição. De um lado, o acesso a informações profissionais é uma das condições de existência do ensino médio; de outro, o acesso as informações sobre a política, a economia, o direito é fundamental para que o jovem se capacite para a continuidade dos estudos e para o exercício da cidadania, entendida estritamente como direito /dever de votar, ou amplamente como direito/ dever de participar da própria organização de sua comunidade e de seu país. (Mec2006 p. 111/112)

3 | DESAFIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA BAHIA

Os desafios são muitos, mas me limitarei em pelo menos cinco deles, aqui:

O primeiro desafio é tornar a disciplina visível na articulação com as demais disciplinas do currículo do ensino médio: O Ensino de Sociologia, mesmo com seu espaço “garantido” no quadro dos componentes curriculares das escolas do ensino médio, ainda hoje, há uma luta por parte dos professores que ministram tal disciplina torna-la visível, atuando muitas vezes, solitários, isolados da teia curricular aonde deveria estar integrada, sobretudo, pela própria natureza desta disciplina, que facilmente dialoga com outras áreas.

O sistema educacional estabelece uma escala hierárquica das disciplinas curriculares, entre as quais a sociologia não desponta entre as prestigiadas. Tal colocação tem se intensificado entre as políticas educacionais recém implementadas. É o que estabelece de forma explícita a fala do presidente atual (2019) Jair Messias Bolsonaro, sobre a proposição do ministro de educação publicada no portal G1, retirada de seu Twitter:

“O presidente Jair Bolsonaro afirmou... que o ministro da Educação, Abraham Weintraub, “estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas)”...

. “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”, escreveu Jair Bolsonaro. (PORTAL; G1; 2019)

O segundo desafio refere-se à luta pela abertura de concursos públicos para que os professores da área de Sociologia ocupem os seus espaços e sejam efetivados nas escolas públicas estaduais de ensino básico.

Na experiência com as escolas públicas do ensino médio estadual em Vitória da Conquista(Ba) e Jequié (Ba), podemos elencar que em 21 das escolas contactadas para o exercício do estágio do ensino de Sociologia, em apenas duas, o professor era formado na

área específica das Ciências Sociais e, as demais, eram professores de áreas diversas. A ausência dos profissionais da área específica de sociologia para atuarem nas salas de aulas, tem causado distorções na abordagem daquilo que é objeto essencial do campo da sociologia. Dessa forma as questões que abrange o estudo e o aprofundamento dos conceitos, tendências, teorias sociológicas, são muitas vezes apresentadas de forma superficial e descontextualizadas. Neste sentido, a complexidade do problema sociológico reduz-se a um frágil estudo de um problema social.

A falta do saber lidar cientificamente com a disciplina provoca interpretações equivocadas, levando a comunidade escolar, em especial, os estudantes, a um certo desestímulo, desmotivação e desconhecimento do papel e das contribuições da sociologia na formação integral do sujeito.

A substituição dos professores de sociologia por outros profissionais de outras áreas tem sido justificado pelo sistema escolar vigente, como componente curricular para complementação de carga horária dos professores que ficam excedentes. Fato que evidencia um flagrante desprezo pela disciplina e falta de sensibilidade com a complexidade desta área de conhecimento. Compreende-se, dessa forma, a necessidade de se instituir meios legítimos de contratações de licenciados na área de sociologia para atuarem nesses espaços.

A distribuição de carga horária insuficiente para o desenvolvimento do ensino de sociologia, tem-se caracterizado como um terceiro desafio no planejamento das aulas. Credita-se ainda, na conta do desprestígio, o fato de que, em muitos casos as aulas de sociologia são oferecidas no primeiro e último horário, causando um certo esvaziamento nas respectivas aulas, principalmente no turno noturno, cujos alunos, em sua maioria, são trabalhadores (autônomos e assalariados), que conseqüentemente chegam atrasados, porque saem também atrasados dos seus respectivos locais de trabalho, e chegam à última aula exaustos, com pouco ânimo e condições físicas para um aproveitamento satisfatório.

O quarto desafio diz respeito ao fato de que o professor de ensino de sociologia deve dominar conhecimentos básicos sobre as diversas formas de culturas juvenis, já que a idade-etária média do estudante no ensino médio é de 15 à 19 anos. Nesse sentido, espera-se que o profissional tenha a capacidade de atribuir sentido e prazer ao ensino, respeitando às próprias inquietações insurgidas por estes jovens. Quanto mais nos disponibilizarmos para ouvirmos as vozes desses jovens, possibilitando a participação destes no processo de conhecimento, possivelmente teremos mais jovens inseridos e empoderados para gerir o seu desenvolvimento social.

A discussão sociológica sobre as culturas juvenis e sua relação com a escola é de fundamental importância para aqueles que se arvoram a ensinar sociologia na Educação Básica possam atuar de forma mais eficaz e consciente em sala de aula. Conhecer os jovens e suas expressões é fundamental a formação do professor. (FREITAS; LIMA FILHO, 2013. P. 125)

O quinto e último desafio aqui selecionado, seria fortalecer o debate sobre a legitimação efetiva desta disciplina no ensino médio, de forma permanente e com carga horária adequada às necessidades da comunidade estudantil e às demandas da sociedade como um todo.

O espaço escolar vai além do neologismo, que reitera os discursos pedagógicos de simplificação da escola. Atribuindo a esta, o papel de apenas ensinar a ler, escrever e contar. Uma fantasiosa definição dos afazeres da escola, que considera os atos de ler, escrever e contar, habilidades restritas ao ensino de língua pátria e à matemática, desconsiderando as conexões mais complexas de tais habilidades e conteúdo, em outros contextos e campos de conhecimentos, assim como se fazem em diferentes níveis. (MORAES,2013)

E é neste contexto que se encaixa o ensino de sociologia, ele vem pulverizar a relação com o conhecimento num sentido de trazer uma reflexão sobre a realidade do discente, do ser jovem, a partir da sua compreensão do senso comum, alcançar formas de como estes estudantes jovens são vistos pela sociedade, escola, família, mídia, estado ou outras instituições para desnaturalizar essa ótica imposta pelas representações sociais e repensar uma nova ótica, compreendendo o seu contexto e criando caminhos possíveis para sua emancipação.

No contexto atual as ameaças de retirada da Sociologia são constantes, mediante proposições estabelecidas pela medida provisória nº 746. A exemplo da proposta do relator do projeto na comissão especial, deputado Flávio Augusto da Silva (PSB/SP) sobre a escola “sem partido” em que diz no trecho do Artigo 3º do Projeto de Lei (PL) 867/2015, segundo o qual “são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”. Alegando que o estudo de autores da sociologia, como Karl Marx, causa uma doutrinação esquerdizante, não compreendem que o estudo dos comportamentos humanos e da sociedade está incluído o seu papel, conservador ou transformador, depende da interpretação dos autores utilizados e do debate de ideias a ser estabelecido.

A ignorância sobre o papel da Sociologia é tanta, que é preciso fortalecer o debate, ainda hoje, sobre o ensino de Sociologia; a luta é de décadas entre os professores e estudantes dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, em busca de sua real legitimidade acadêmica e educacional reconhecidos.

4 | PERSPECTIVAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Sabemos da importância que é o ensino de Sociologia no ensino médio, sobretudo a sociologia para os jovens que são focos fundamentais para se pensar criticamente o contexto histórico-político-social, que possibilitem desenvolver um projeto de nação, na perspectiva da teoria crítica, segundo Boaventura de Sousa Santos:

Por teoria crítica entendo toda a teoria que não reduz a “realidade” ao que existe. A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto a indignação suscitam impulsos para teorizar a sua superação.” (SANTOS, 1999; p.198)

Me parece que no mundo de hoje, não nos faltam indignação, os resultados de promessas da modernidade não cumpridas, rompimentos de projetos sociais e os impactos destes na sociedade trazem efeitos perversos.

A perspectiva do ensino de sociologia e a função do professor desta disciplina deve possibilitar ao discente pensar informações em tempo real, se perguntando: o que o aluno precisa saber? Deve direcionar o ensino para o mercado de trabalho ou para o desenvolvimento intelectual e crítico do discente? Ou as duas coisas ao mesmo tempo?

Segundo Rui Canário (2005), nós vivemos um imenso desenvolvimento tecnológico, ao mesmo tempo entramos num abismo de imaturidade política e social maior que em tempos anteriores.

Isso é reflexo das organizações curriculares que moldam a forma do pensar do discente adequando aos modelos do sistema histórico –cultural. Como por exemplo: na década de 50, a escola era para poucos, de caráter elitista. Ao longo do tempo, conforme os avanços tecnológicos, precisava-se ampliar o mercado de trabalhadores que soubessem ler e escrever, surgindo a escola de massa, tendo como modelo a fábrica. Segmentando o ensino e conteúdos com tempo limitados, as disciplinas eram distribuídas em suas “grades” escolares, cada uma no seu espaço, sem fazer nenhuma referência umas às outras. A estrutura escolar tinha características claras de reformatórios, tornando alunos passivos, disciplinados, agindo de forma mecânica, igualmente ao trabalho da fábrica e na prisão.

Desta forma temos sequelas ainda dessa estrutura escolar, que produz indivíduos passivos, alienados, sem senso críticos e hábil para a relação de trabalho precarizada, Ou seja, “processo de alienação do trabalho” (Karl Marx)

São muitas as áreas de conhecimento no currículo escolar, apresentando-se para o ensino de forma fragmentada, cada uma em sua “caixinha” de conhecimento. Daí se questiona: O que fica de tudo isso? Quando não se pensa num planejamento que faça o aluno pensar no seu tempo real. A escola nos forma pra quê? como pensar o todo na escola fragmentada? Esta é uma pergunta que devemos fazer antes de ensinar e antes de aprender. (MOSÉ, 2014)

Nestes termos, nos tornamos passivos demais, com pensamentos fragmentados e individualistas, e perdemos a capacidade de indignação, naturalizando os fenômenos sociais como algo dado, gostamos do que vem pronto, o que Boaventura de Souza Santos(2002) chama de “razão indolente” ou “razão preguiçosa”, inspirado em Leibniz:

(...) se o futuro é necessário e o que tiver de acontecer acontece independente do que fizemos, é preferível não fazer nada, não cuidar de nada e gozar apenas o prazer do momento. Esta razão é indolente porque desiste de pensar a necessidade e o fatalismo de que Leibniz distingue três versões: o *Fatum Mahomentanum*; o *Fatum Stoicum* e o *Fatum Chistanum*. (SANTOS 2002; p.42)

Há várias formas de se ensinar sociologia, mais antes de utilizar qualquer metodologia devemos proporcionar ao estudante um olhar mais apurado sobre os acontecimentos da realidade que o circunda, sensibilizando-o para agir perante as circunstâncias de injustiças e indignação.

É certo que o professor da disciplina de sociologia, deve utilizar de conteúdos e metodologias que possibilite o aluno a pensar em si, conhecer a si mesmo para poder cuidar de si e dos outros, ao modo que desenvolva um pensamento crítico que o permita enxergar o seu pertencimento a um determinado grupo social, e possa alcançar o que faz de si e o que estão fazendo dele, ou o que os outros fazem de nós, situando de forma crítica para compreender os atropelos das promessas não cumpridas ou os avanços conquistados, exercendo o pensar sociológico, desnaturalizando e estranhando perante a realidade dada, e se indignando, buscando formas de constituir sua participação em prol da coletividade a qual pertence, na busca de melhores dias.

Compreender sociologicamente os acontecimentos sociais: ... “é preciso incentivar um olhar que alcance acontecimentos e sujeitos não como ‘problemas sociais’, como tantas vezes são percebidos no senso comum, mais avistá-los como ‘problemas sociológicos.’” (DAYRELL,2013, P.17)

5 | EXPERIÊNCIAS DOS ESTAGIÁRIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO SUDOESTE BAIANO

(Em virtude de cumprir com os acordos éticos na relação de trabalho do estágio com as escolas, não vamos identificar nem escola e nem estagiários aqui)

O Estágio curricular supervisionado tem como objetivo direcionar os acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais: Plataforma Freire da UESB/ campus /Jequié com habilidade em Sociologia no ensino médio e os acadêmicos do curso regular de Licenciatura Plena em Ciências Sociais da UESB/ campus/ Vitória da Conquista, no intuito de facilitar, auxiliar e esclarecer quanto às atividades referentes ao Estágio Supervisionado na formação docente, conforme art. 61 da LDB nº 9394/96 em consonância com a Lei 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes e as orientações da resolução CNE/CES 492/2001, que estabelece relação com a pesquisa e a prática social.

A princípio, em visitas às escolas do ensino médio no intuito de formalizar o convênio para atuação dos estagiários naquelas unidades escolares do Estado, fomos surpreendidos com a recusa de algumas escolas em estabelecer tal contrato, sob diversas alegações: “ não queremos estagiários aqui, já tivemos problemas com estagiários e não vamos aceitar

mais”; “ estamos na 3ª unidade, não aceitamos estagiários nessa unidade”; “ temos um projeto já planejado para trabalhar com a disciplina e não pode ser interrompido pelo estagiário”; “ a professora da disciplina não aceita estagiário lhe observando”. Essa última alegação foi a mais frequente, principalmente porque na primeira etapa do estágio era de observação.

É fato que fomos bem recebidos pelos diretores, vice diretores e professores da disciplina de sociologia, mesmo naqueles casos que foram negados a nossa participação. E nos casos em que fomos aceitos, tivemos um bom acolhimento durante todo o processo, com exceção de duas ocorrências de rompimento do contrato: um por parte de uma diretora de escola, que no meio do processo disse que não queria mais nenhum estagiário na escola “dela” e, outra por parte de uma professora, que expulsou a estagiária de sua sala, a mesma só estava sentada observando e munida do documento de aceite de sua presença na sala de aula para observação, assinado pela diretora e coordenadora da escola.

O Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores do ensino de Sociologia se aloca na perspectiva em que se compreende a relação pedagógica entre teoria e prática, como instrumento de superação dessa dicotomia, tradicionalmente separada. Sendo o Estágio um campo de conhecimento, numa condição de estatuto epistemológico, estabelece um diálogo com os demais componentes teóricos curriculares superando a redução da atividade à prática instrumental. Além disso, o Estágio Curricular Supervisionado associado ao campo social em que se desenvolvem tais práticas, podendo se constituir em uma atividade de pesquisa pedagógica. (PIMENTA e LIMA, 2005/2006).

5.1 Estágio do Plataforma Freire(PARFOR/ UESB/ DE JEQUIÉ)

No caso dos estagiários do Parfor de Jequié, são alunos que já são professores, formados em outra graduação, que ministravam aulas de Sociologia nas escolas estaduais da Bahia e se interessaram em se qualificar na área para o aperfeiçoamento de seus conhecimentos e habilidades com a disciplina de Sociologia.

A metodologia utilizada para o Estágio foi o estágio com pesquisa. Distribuídas em quatro etapas:

- Observação em sala de aula, nos espaços escolar e comunidade/localização;
- Elaboração do projeto de pesquisa relacionado a problemática levantada pela observação;
- Levantamento de dados, operacionalização de oficinas temáticas e regência;
- Resultado da pesquisa, regência e relatório final.

A experiência nessa formatação teve suas relevâncias, no sentido da identificação com os problemas relacionados ao ensino de sociologia, serem pensados e recolocados na pretensão de resolve-los.

Destacaremos aqui alguns exemplos de problematizações desenvolvidas na pesquisa com o estágio pelos estagiários do curso Parfor de Licenciatura em Ciências Sociais de Jequié:

Nas problematizações levantadas foram identificadas a dificuldade de interpretação, pelos alunos do ensino médio, na disciplina de Sociologia. Pela dificuldade de leitura, ou pela falta de uma temática que fizesse parte dos seus mundos. A partir dessa problemática foram desenvolvidas ações pedagógicas que pudessem facilitar a aprendizagem, sem perder de vista o estudo científico da sociologia.

Foi trabalhado a questão racial mediante textos que os instrumentalizassem, em seguida foram projetados vídeos clipes que reproduziam a realidade da discriminação racial na sociedade, trabalhando com letras musicais e relacionando o conteúdo estudado aos fatos reais da região e da realidade partilhada pelos próprios estudantes. Por fim, foi elaborado uma análise sociológica com base nos fatos apresentados e postos em debate. Essa atividade gerou uma participação de todos no processo.

Numa outra turma, a problemática identificada foi um certo desprezo pela disciplina, assim se utilizou de um tema gerado em discussão no momento para trabalhar a análise sociológica. O tema escolhido foi: “a violência contra a mulher na Bahia”, trazendo a discussão sociológica sobre gênero. Utilizou-se textos; vídeos com palestra educativas; foram distribuídas notícias de ocorrências de casos de violência contra a mulher na Bahia, em seguida foram discutidas em grupos, situações diferentes, reservadas para cada grupo e depois colocadas em debate, com argumentações sociológicas. Essa atividade gerou um grande debate, polêmicas e reflexões.

Outra problematização levantada pelos estagiários, foi “o ensino de sociologia e o sentido atribuído pelos alunos”, nesta temática foi utilizado as teorias dos clássicos da Sociologia: Karl Marx; Emile Durkheim e Max Weber, associando a compreensão sociológica a interpretações de letras musicais; imagens e poemas. Na sequência foram feitas provocações e um debate com uma participação intensa à luz da imaginação sociológica.

5.1.1 Dificuldades

As dificuldades foram muitas, desde estabelecer um convênio alinhado com os horários das disciplinas e dos estagiários, até as interrupções provocadas por parte da instituição do ensino médio, causando uma certa frustração no processo. Visto que o estágio com pesquisa, as etapas eram interligadas a problemática levantada para aquela realidade, mais infelizmente, em alguns casos, tivemos que redirecionar a nossa última etapa, de retorno com os instrumentos e o reposicionamento em busca da solução do problema levantado na pesquisa, nos restando a alternativa de aplicar para outras turmas e escolas diferentes.

5.1.2 Relevâncias

A repercussão do resultado desse trabalho pela equipe dos estagiários foi de grande satisfação por parte dos alunos do ensino médio, e por parte dos professores estagiários, recebendo o *feedback*, dos alunos que, naquele momento tinha aprendido a gostar da disciplina, assim como, revelações de estudantes que manifestaram o desejo de cursar em nível superior o curso de Sociologia.

Por parte dos professores estudantes do parfor, houveram vários depoimentos no sentido de terem identificados alguns equívocos ao ministrarem tal disciplina anteriormente a sua formação na área. Revelando que após o ingresso no curso de licenciatura em Ciências Sociais, ressignificaram suas práticas pedagógicas, não só metodológicas, mais principalmente, o desenvolvimento do olhar mais crítico sobre os fenômenos sociais dados.

Podemos já perceber uma mudança de comportamento por nossa parte no sentido de reorientar nossas ações profissionais com o intuito de minimizar os nossos erros enquanto profissionais da educação e representantes legais de uma ciência que se propõe a elaborar um olhar diferenciado para as diferentes demandas apresentadas pela sociedade dentro e fora da escola (fala de uma estagiária)

5.2 O estágio com a licenciatura plena em ciências sociais/ UESB/Vitória da Conquista

O Estágio Curricular Supervisionado em ensino de sociologia no ensino médio do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UESB/ Vitória da Conquista; primeira turma do curso, com entrada em 2013. Foi distribuído em quatro etapas:

- 1ª etapa: Observação, oficina e relatório;
- 2ª etapa: Elaboração do plano de ensino e plano de aula e monitoria compartilhada;
- 3ª e 4ª etapas: regência e relatório.

5.2.1 Dificuldades

Encontrar escolas ou professores que aceitassem os estagiários, sobretudo na primeira fase, só observação; Atender a carga horária exigida para o estágio, que deve ter 400h na soma total de todas as etapas, com uma aula de sociologia uma vez por semana (caso do 1º ano) ou duas vezes por semana (caso do 2º e 3º ano), ainda com a limitação de algumas escolas não dispunha dos 3º anos para o estágio.

5.2.2 Relevância

Na primeira fase, que foi observação, solicitamos dos estagiários que, com base nas observações, elaborassem um planejamento de oficina, juntamente com o professor supervisor de cada estagiário para tentar ressignificar a relação ensino e aprendizagem nas dificuldades encontradas no período de observação. A experiência foi muito rica e criativa por parte dos estagiários, e foram bem aceitas por parte do alunado das escolas do ensino médio. As temáticas trabalhadas nas oficinas foram:

“**Poder político: juventude na política**”, esta oficina, partiu de um interesse dos estudantes do ensino médio em participar da formação do grêmio estudantil, pena que a oficina foi elaborada, mais não pode ser realizada na escola em que foi observada, pelo problema de não aceitação da professora regente da continuidade desses estagiário na sua aula. Então foi realizada em outra escola e teve uma boa aceitação. A metodologia utilizada foi bem dinâmica e construtiva, fazendo os alunos pensarem nas condições do ser estudante, ser cidadão e nas articulações políticas que podemos ter, quando temos o poder de decisão sobre nossa participação.

“**O Protagonismo Juvenil na Política e a Dimensão Midiática no Campo Político**”, Esta oficina foi realizada no auditório da escola com todas as turmas de sociologia às quais os estagiários atuavam, foram feitas em várias etapas, desde a preparação antecipada da temática em sala de aula em que foi construído uma redação para ser apresentado e debatido na oficina junto às demais turmas. A metodologia da oficina foi bem dinâmica, Os estagiários fundamentaram sobre o tema, com textos bem didáticos e sociológicos sobre o que é política, o papel da mídia, depois foi passado um clip, com a música: “O trono de estudar” de Dany Black, em que os alunos cantaram e depois analisaram a letra. As reflexões e participação das turmas no processo foi surpreendente. Tivemos também o acompanhamento e colaboração do professor supervisor, sempre presente em todas as etapas.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados aqui o processo de regulamentação da disciplina de sociologia, sua intermitência no ensino médio, seus desafios e suas perspectivas e algumas experiências dos estagiários, no intuito de trazer a reflexão sobre o ensino desta disciplina no interior das escolas, que vem agregar valores no processo de formação desses jovens estudantes corroborando para um melhor desenvolvimento intelectual, crítico da realidade social em que se inserem, possibilitando uma ressignificação de suas práticas para o exercício da cidadania e sua visibilidade no processo político-social na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Editora Porto. www.portoeditora.2005.

FREITAS, Cláudia Martins de; LIMA, FILHO Peixoto. **Culturas Juvenis e escola: reflexões para pensar o ensino de sociologia na educação básica**. Danyelle Nilin Gonçalves (org). In. Sociologia e Juventude no ensino médio: formação PIBID e outras experiências. Campinas, SP: pontes editores, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Secretaria de educação básica. Cadernos de orientação curriculares para o ensino médio, vol 3. Brasília, 2006. In portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf. Acesso em 25/08/2017.

MORAES, Amaury Cesar. **Formação de professores de sociologia do ensino médio: para além das dicotomias**. In Luiz Fernandes de Oliveira. (Org.) Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica RJ: ed. UFRJ, 2013

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014

PORTAL G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml>. Acesso em 10 de fevereiro 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA; Luiz Fernandes. **Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais**. Seropédica, RJ: Ed. UFRJ, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

ENSINO PROFISSIONAL SIGNIFICATIVO: A METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO DIFERENCIAL

Data de aceite: 01/07/2020

Gerson dos Santos Neto

RESUMO: O intuito deste trabalho foi aprofundar as reflexões acerca da aprendizagem tendo como norte a metodologia de desenvolvimento de competências para a elaboração de situações de aprendizagem que foram aplicadas em três laboratórios de prática docente. O curso de especialização em Docência para a Educação Profissional serviu para que a prática como docente atingisse um maior grau de significado e assim todo o processo de ensino aprendido fosse mais consistente. Ficou clara a importância da metodologia de desenvolvimento de competência que, tendo como base passos estruturados, transforma o aluno na peça principal deste processo, explorando a criatividade, as habilidades, e diversas características transformadoras para o desempenho profissional destes alunos. A aprendizagem por meio da metodologia de desenvolvimento de competências é o diferencial para o desenvolvimento significativo como um todo, mas principalmente na prática profissional. No decorrer do curso, e conforme

registramos no presente trabalho, ficou evidente também que cabe ao docente a busca constante por melhorias na sua atividade diária e para isso as ferramentas são inúmeras, basta apenas deixar a imaginação e a vontade fluir que os resultados acontecem.

PALAVRAS - CHAVE: Metodologia, Competência, Docente, Prática, Aluno, Aprendizagem, Significativa.

ABSTRACT: The purpose of this work was to deepen the reflections about learning, based on the methodology of development of competences for the elaboration of learning situations that were applied in three laboratories of teaching practice. The specialization course in Teaching for Professional Education served to make the practice as a teacher reach a greater degree of meaning and thus the whole process of teaching learning was more consistent. It was clear the importance of the competence development methodology that, based on structured steps, transforms the student into the main part of this process, exploring the creativity, skills, and diverse transformative characteristics for the professional performance of these students. The learning through the methodology of development of competences is the differential for the significant development

as a whole, but mainly in the professional practice. During the course, and as we recorded in this work, it was also evident that it is the teacher's constant search for improvements in his daily activity and for this the tools are numerous, just let the imagination and the will flow that the results happen.

KEYWORDS: Methodology, Competence, Teacher, Practice, Student, Learning, Significant.

1 | INTRODUÇÃO

A construção de conhecimento significativo perpassa por vários níveis e categorias cognitivos do sujeito e cabe ao educador entender a constituição desses movimentos para desenvolver um nível processual aceitável de troca e transmissão de saberes. Um destes passos é saber onde se vive, como é a cultura, características e peculiaridades do local que está situado, sendo possível desta maneira, praticar o ensino aprendizado utilizando certas particularidades, enriquecendo ainda mais a busca por conhecimento de valor. Sendo assim, será apresentado aqui um pouco da história e contextualização da cidade de Rondonópolis.

O município de Rondonópolis, cidade polo da região sul do estado de Mato Grosso, situa-se a uma distância de 215 km da capital, e representa cerca de 0,48% da área total do estado, com uma área de 4.159,122 Km², sendo 129,2 Km² de zona urbana e 4.029,922 Km² de zona rural (IBGE – Dados de 2010)¹. Fundada em 10 de Agosto de 1915, a cidade conquistou a emancipação político-administrativa no dia 10 de dezembro de 1953. Região que inicialmente era habitada por índios bororos começou a receber migrantes no início do século XX e, hoje possui uma população estimada em aproximadamente 224.718 habitantes. Movida pelo agronegócio com uma localização privilegiada, com trilhos da Ferronorte e entroncamento de duas importantes rodovias federais, a BR 163 e BR 364. A intensa movimentação de caminhões carregados faz com que a cidade receba um carinhoso apelido de “capital do bi trem”. Porém, o mais importante disso tudo é que Rondonópolis se tornou uma grande e rica cidade atraindo diversos moradores e indústrias para a região.

A produção de riquezas de Rondonópolis faz com que hoje, se torne a 2ª maior economia do estado de Mato Grosso e está entre as 100 maiores economias do país, com um PIB de quase 7 bilhões de reais (IBGE/2013)² a cidade já é considerada a mais industrializada do estado. Banhada pelo rio Vermelho, aliás a cidade foi primeiramente chamada de Povoado do Rio Vermelho, tem uma vegetação típica de cerrado com clima tropical quente e úmido e chuvas concentradas na primavera e verão com temperatura média superando os 32° C, possui pontos turísticos, sendo o principal deles, o sítio

1 Consulta realizada em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/?pg=acidade&intCatID=117>. Consulta realizada em 25/07/2017.

2 Consulta realizada em: <http://www.vgnoticias.com.br/varzea-grande/rondonopolis-supera-economia-de-varzea-grande/10970>. Consulta realizada em 25/07/2017.

arqueológico Cidade de Pedra que recebe pesquisadores de vários países. A migração em busca de melhorias de vida faz de Rondonópolis uma cidade com vários movimentos culturais trazidos pelos sulistas, nordestinos, mineiros e paulistas que ajudaram no desenvolvimento deste lugar.

A formação acadêmica e intelectual se dá em faculdades particulares e em centros de ensino, mas Rondonópolis possui também uma Universidade Federal e várias escolas profissionalizantes. Entre elas, uma de destaque na formação de mão de obra qualificada, é o Senac, altamente reconhecido como uma das melhores escolas profissionais do município e região, uma vez que, mais de dez municípios vizinhos são atendidos como campos de abrangência em formação inicial e continuada.

O comércio local é amplo com empresas nacionais e regionais, clientes com comportamentos variados, porém muito exigentes, fazendo com que os empresários incentivem a formação de seus colaboradores. Com isso, o Senac busca atender as necessidades presentes com cursos apropriados ao perfil desejado, com profissionais da própria região que já trabalharam em empresas locais, obtendo ganhos no conhecimento pela experiência, melhorando, assim, a performance dos estudantes que demonstram satisfação com os cursos e professores.

Com a obrigatoriedade da legislação que determina que as empresas empreguem menores, o Senac aparece como parceiro e referência no ensino destes aprendizes. No ano de 2016 a instituição tem matriculados aproximadamente duzentos jovens entre 14 e 17 anos no Programa de Qualificação Profissional preparando-os para o mercado de trabalho local. Como instrutor, atuo neste programa com satisfação e conto com a energia contagiante dos jovens das mais variadas culturas e conhecimentos, enriquecendo a dinâmica das aulas e ampliando o aprendizado compartilhado. A função como instrutor não se limita apenas à sala de aula uma vez que as empresas são constantemente visitadas como forma de acompanhamento na prática o que os aprendizes veem em sala, atendendo, assim, os conceitos norteadores da instituição.

Apesar de não ter o nome de curso técnico, o programa de qualificação profissional tem a importância de um, pois prepara os menores para o mercado de trabalho com esses já empregados. Sendo assim, considero mais exigente e de dupla responsabilidade este curso, afinal, o trabalho consiste na formação profissional e pessoal destas centenas de jovens.

Esta experiência profissional, útil neste processo, acumulei no decorrer de minha trajetória profissional que teve início em 2002, assim que voltei depois de cinco anos em um seminário, estudando para me tornar sacerdote e ter cursado Filosofia, assumi interinamente duas turmas de ensino médio no curso de Filosofia e artes. Depois desta experiência trabalhei em uma loja de departamentos (Pernambucanas) por dez anos passando por vários departamentos e funções. Foi nesta empresa que pela primeira vez tive contato com jovens aprendizes. Neste período me formei em Administração e uma pós

graduação em Didática no Ensino Superior. Atuando no mercado local como empregado em diversas funções, inclusive gestor e, as constantes aulas em cursos técnicos como o de Marketing, Recursos Humanos e Secretariado, me fizeram ampliar as formas de coordenar o processo de ensino aprendizagem destes novos profissionais em formação pelo Senac.

Todo este contexto e a necessidade de aprimoramento intelectual e prático fizeram com que eu ingressasse no curso de especialização em docência profissional na perspectiva de adquirir mais conhecimentos, habilidades e atitudes para melhor atender as necessidades locais.

Este curso se torna um divisor de águas em relação a tudo que eu sabia sobre educação. O aluno como centro da formação e a maneira de fazer o aprendiz se tornar detentor de soluções inovadoras são oxigênio para continuar sonhando com um futuro de profissionais e pessoas melhores, autônomas e portadoras de criações e inovações significativas. Fazer parte de tudo isso deixa uma sensação saborosa de conquista pessoal e profissional.

Para que estas perspectivas sejam alcançadas o curso oferece uma metodologia interessante e bem estruturada como segue nos capítulos deste trabalho de conclusão de curso. No primeiro capítulo serão apresentados conceitos importantes de competência como indicador de aprendizagem, a simetria invertida neste processo significativo explorando as situações de aprendizagem transformadoras e verificadas nas avaliações por competências tendo como base a ação-reflexão-ação que é a base deste modelo. Dando sequência, o segundo capítulo trará os relatos das atividades práticas desenvolvidas nos laboratórios que acontecem no decorrer do curso. Todos os passos e etapas, do planejamento à conclusão, estão relatados neste capítulo. Estes laboratórios são maneiras de colocar em prática o aprendizado adquirido nas aulas oferecidas pelo curso. E por último, o capítulo três apresenta um apanhado geral sobre o desenvolvimento das situações de aprendizagem construídas nos laboratórios, por meio de uma análise qualitativa. É observado também se há uma situação de aprendizagem ideal possível na formação profissional seguindo esta metodologia desenvolvida no decorrer deste curso.

Este trabalho visa mostrar todo processo de aprendizagem e contribuições para o desenvolvimento de novos profissionais. Em todos os capítulos aparece algo significativo, transformador e surpreendente no sistema de educação profissional.

2 | METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

O trabalho educacional nos cursos profissionalizantes dá a possibilidade de mesclar a teoria com a prática de maneira mais incisiva do que a educação básica que existe na sociedade. Essa possibilidade de explorar as duas vertentes no âmbito da aprendizagem

leva a uma maneira de conhecimento duradouro. O Senac, enxergando isso, busca aplicar uma metodologia mais significativa que dá a possibilidade, segundo Küller e Rodrigo (2013), de colocar o aluno no centro deste processo, é ele quem deve ser o protagonista e não um mero “depósito” de informações trazidas pelo professor como mostra Freire (2005) e, deixa claro a preocupação com a necessidade de fazer a educação ser libertadora e não apenas uma repetição sem sentido.

A metodologia de desenvolvimento de competências traz este aspecto fundamental de aprendizagem, não de ensino. O professor deve levar o aluno à consciência sobre “o” trabalho e não “do” trabalho, ou seja, despertar para entender a dinâmica do trabalho e por que se executa atividades que as vezes são cansativas pela repetição, em vez de apenas treinar para cumprir estas tarefas. Ao mesmo tempo que isso parece inovador a prática não é fácil e sim um desafio tentador para os professores que utilizam esta metodologia na educação profissional.

Mas afinal, o que é uma educação por competência? O termo competência ainda é visto como algo que um profissional deve adquirir para executar de maneira satisfatória uma determinada atividade. Ser competente é ter capacidade reconhecida para realizar algo que compete a alguém. De fato, fazer bem aquilo que é de responsabilidade de certo profissional é uma visão correta, porém, ao falarmos em educação profissional por competência somos levados a entender outro sentido e de acordo com Perrenoud (2000) a competência é o poder que um indivíduo adquire em reunir e explorar diversos meios e recursos que vão da própria experiência vivida até a transformação de ideias em coisas reais dando soluções para questões complexas³, ou seja, não é apenas saber fazer, mas também entender e encontrar possibilidades para fazer com significado.

Esses saberes, capacidades e informações são necessários para que um trabalhador utilize do jeito correto e produtivo todos os recursos disponíveis, consiga se relacionar com as outras pessoas criando sinergia na execução das atividades, fazendo uso adequado de sistemas tecnológicos no apoio da criatividade humana e maximizando as habilidades pessoais básicas para alcance dos resultados necessários dentro de cada tarefa que está sendo executada. Tudo isso deve ser mobilizado conforme Perrenoud:

Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Estando já presentes, organizados e designados pelo contexto, fica escamoteada essa parte essencial da transferência e da mobilização [...] só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos (1999, p.22-23).

Outro conceito importante sobre competência é revelado por Küller e Rodrigo:

Uma competência implica o desempenho sempre potencialmente criativo e renovado. Para isso, é necessário a reflexão constante sobre o trabalho a desenvolver ou o trabalho desenvolvido. A concepção do trabalho, a criatividade, o planejamento e a autonomia no fazer são características fundamentais do que entendemos por competência. (2013, p. 65)

³ Construindo Competência. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso no dia 12 de outubro de 2016.

Assim, fica claro que o termo envolve uma série de requisitos a serem administrados pelo professor. Cabe a ele ser a partida dessa locomotiva em busca de novas maneiras de fazer e conhecer as coisas, cabe ao professor impulsionar os alunos na transformação de conceitos de acordo com a sua experiência e que os erros sejam corrigidos usando a criatividade como marca deste processo.

É preciso inovar nos processos e métodos educacionais, não é possível mais o sistema deixar o professor preso às grades de disciplinas e cursos, é preciso tempo, dedicação e amor para conseguir a tão sonhada autonomia dos alunos pregado pelo método de educação por competências. Tirar da marginalidade a criatividade na educação, construir formas de explorar as habilidades e conhecimentos dos alunos e colocá-los em foco como potencial transformador de realidades existentes por meio da evolução com a educação profissional. Isso é, colocar em prática uma metodologia de ensino-aprendizagem por competência. Infelizmente o sistema praticado nas escolas regulares não fala essa mesma linguagem e continuam depositando informações que talvez jamais serão usadas por profissionais no futuro, tornando o indivíduo um memorizador de informações trazidas por professores que também assim se formaram.

É nítido quando um aluno chega para realizar um curso profissionalizante o anseio por fazer e não apenas ouvir. Isso por que eles desejam aprender de maneira mais prática e assim obter maiores e melhores chances de emprego conforme mostra pesquisa realizada pela Confederação Nacional da Indústria em 2014.⁴ Cabe ao professor do ensino profissional ter conhecimento, habilidade e atitude para melhorar o desenvolvimento das aulas explorando o saber fazer, o como e o querer fazer, assim dar sentido à formação.

Para um bom resultado no desenvolvimento de competência não se pode negar que o professor conheça o ramo de atividade em que irá administrar as aulas, características da localidade, cultura da região e situações peculiares das atividades nos cursos existentes. Por isso, acredita-se que uma formação do docente deve ser experimentada no seio daquilo que este irá atuar. Além disso, de nada adianta falar em um modelo de ensino se o profissional não tiver vivenciado este modelo. Pensando nisso, o Senac concede a seus profissionais a oportunidade de participarem de um curso de formação de docentes no ensino profissional utilizando esta metodologia. Essa ideia foi defendida por Perrenoud (2002) afirmando que para aquisição de competência se faz necessário treinamentos intensivos obtendo condições objetivas de interiorização dos esquemas de pensamento e ação. Além disso o Senac segue o Parecer CNE/CP nº 009/2001, onde o professor necessita experimentar as disciplinas, modelos e formas de organização curricular. Tudo isso proporciona um melhor desenvolvimento das aulas e conseqüentemente o processo de ensino aprendizagem.

Nessa era da tecnologia e informação o próprio perfil do estudante se transformou, o
4 Agência de notícias CNI, disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/02/1,33112/populacao-brasileira-acredita-que-educacao-profissional-abre-portas-para-o-mundo-do-trabalho.html>. Acesso dia 15 de outubro de 2016.

professor não consegue mais prender a atenção e atingir um nível concreto de aprendizado desejado e, por isso, inovar na maneira de desenvolver conhecimentos se faz necessário, como defende Prado (2012 *apud* SOUZA, BENTO e CLAAS, 2013):

Os meios de produção e de serviço estão mudando. A sociedade pós industrial provavelmente inovará as atividades humanas. [...] Os sistemas de informações tornam-se cada vez mais rápidos e abrangentes por meio das várias mídias. Neste paradigma, o dinamismo e a rapidez da informação requerem uma nova forma de pensar a aprendizagem e o conhecimento. (2013, p. 125).

A situação de aprendizagem dá a possibilidade ao estudante de apropriar-se do conhecimento, de fazer do professor um coadjuvante neste processo. O ensino profissional possibilita a interação entre prática e teoria sendo que a dinâmica das aulas por meio de situações de aprendizagem uma maneira adequada para alcançar objetivos de forma criativa e mais realista possível. A escola como local socializador do conhecimento humano, como formadora de desenvolvimento intelectual, moral e até profissional, precisa acompanhar a evolução que ocorre no nosso meio e para isso ela e seus profissionais precisam inovar inclusive em técnicas que facilitem estimulem os estudantes para este sucesso desejado. O estudante precisa se envolver no processo, precisa querer, ter vontade de aprender e participar e, isso é possível de ser feito por meio de professores que explorem projetos diferenciados o processo educacional, que saiam da mera repetição e crie condições de interesse com aulas mais dinâmicas, envolventes e significativas.

Esta inovação no jeito de administrar o aprendizado começa já pelo formato da sala de aula. Aquela disposição arcaica precisa ser renovada como fica evidente em Küller e Rodrigo (2013) ao dizer que o ambiente precisa dar um tom de mobilidade e se transformar em espaços de diálogo e com possibilidades de dinamismo entre estudantes e professor, com acesso a estes espaços a quem se interessar de maneira que todos consigam visualizar as coisas em torno do que está sendo construído.

A situação de aprendizagem dá ao estudante, conforme Freire (1996) a possibilidade dele próprio construir o seu conhecimento. O professor precisa então escolher uma maneira de organizar a situação de aprendizagem mais adequada observando as características da turma, quais são os indicadores a serem alcançados e com criatividade formular a organização das aulas.

Uma situação de aprendizagem bem elaborada deve ser altamente planejada. Para isso, o professor parte de um objetivo perguntando o que se espera com aquela situação, definir um tempo hábil à execução, delimitar o conteúdo a ser explorado, montar estrategicamente os meios para alcançar estes objetivos fazendo uso de recursos mínimos dando condições de desenvolvimento das atividades a serem cumpridas pelos estudantes, por fim, utilizar corretamente formas de acompanhamento e avaliação obtendo sucesso necessário.

Aulas expositivas devem ser evitadas, pois está claro que no ensino profissionalizante

o estudante não quer “perder tempo” ouvindo teorias e o uso correto de estratégias atrativas de desenvolvimento dos conteúdos deixam as aulas mais envolventes. Situações de aprendizagem que envolvam simulações, dramatizações, pesquisas, entrevistas e visitas técnicas são algumas formas de explorar a aprendizagem mais significativa. Com uma aula produzida nestes moldes o ganho se faz real. Os grupos de discussões, as soluções inovadoras, a criatividade nas demonstrações e a vontade de fazer são exemplos que se vivenciam em sala de aula utilizando as situações de aprendizagem específicas para cada objetivo. Assim, os assuntos não ficam “amarados” e os estudantes se envolvem nos conteúdos trabalhados, nada fica estático deixando fluir o pensamento e a ação, transformando o estudante no centro deste processo, conduzindo este a ser o construtor do seu conhecimento e tanto aluno como professor constroem um saber significativo sem hierarquia intelectual. (Freire, 1987).

Para que as aulas fiquem mais significativas o processo precisa ser pensado, planejado com antecedência. Infelizmente ainda existem colegas professores que ignoram isso pensando que somente sua experiência profissional basta. Hoje, com tanta tecnologia tudo muda muito rápido e se o professor não se atentar é “engolido” pelos estudantes. Portanto, ele precisa saber como se comportam e agem os estudantes, precisa entender que todos ali trazem uma experiência e acesso a informações importantes para si que não podem ser abandonadas pelo professor. É fundamental tirar proveito disso para a construção das situações de aprendizagem e alcançar resultados satisfatórios sem destruir os conhecimentos de vida dos estudantes.

A aprendizagem precisa ser significativa, o professor que consegue explorar habilidades e saberes prévios trazidos pelos estudantes sai na frente no alcance satisfatório dos objetivos traçados. É inegável que conhecimentos científicos são diferentes dos conhecimentos do dia a dia, porém, não se pode negar também que a experiência diária leva a formulação de saberes teóricos. Assim, o que o estudante já sabe é extremamente importante para o desenvolvimento de um conhecimento significativo.

Para Ausubel (2003) o que faz um conhecimento ser significativo é ele estar ancorado em conhecimentos prévios trazidos pela estrutura cognitiva do estudante. Além disso, a organização feita com planejamento pelo professor e a predisposição do estudante em aprender, motivada pela criatividade em sala de aula são fundamentais na busca da aprendizagem significativa. Ou seja, é preciso mesclar à vontade com estímulos e experiências que serão analisadas, transformadas, ampliadas e estimuladas dentro desta construção significativa de saberes. O professor precisa ter habilidade no trato com estes conhecimentos mostrando aos estudantes que muitos destes podem estar desatualizados sendo necessária uma adaptação à realidade atual. Ausubel fala sobre isso:

Estes compreendem-se e interpretam-se em termos de compreensões e paradigmas existentes, proporcionados por ideias análogas, familiares, anteriormente apreendidas e já estabelecidas na estrutura cognitiva. Por isso, para que ocorra a aprendizagem

das novas ideias desconhecidas, estas devem ser adequadamente discrimináveis das ideias familiares estabelecidas; de outro modo, os novos significados seriam permeados por ambiguidades, ideias erradas e confusões até deixarem de existir parcial ou completamente, por direito (2003, p. 169).

O professor deve ter o cuidado de não trabalhar de maneira arbitrária e sim dar sentido entre aquilo que o estudante traz com o que se pretende construir no desenvolvimento das atividades educacionais. É recomendável que introduza as aulas com organizadores prévios, ou seja, fazer um aquecimento investigativo e dar sentido aos novos conteúdos que serão inseridos no contexto da aprendizagem. Explorar detalhes é fundamental no alcance da aprendizagem significativa. Não se deve ignorar estes conhecimentos prévios e sim utilizá-los como alicerce reforçado neste processo de construção de conhecimento significativo, pois esta é duradoura enquanto a tradicional é volátil e serve somente para atender ao imediatismo.

Esse conhecimento por meio da aprendizagem significativa utilizado pelo desenvolvimento de competência passa por alguns processos importantes. Levar em consideração as experiências e conhecimentos, utilizar situações de aprendizagem, desenvolver a criatividade dos estudantes são essenciais. E como trabalhar tudo isso em sala de aula? Diversos autores e educadores estimulam maneiras que o professor pode trabalhar com estudantes, mas todos defendem que o processo deve passar por ações dos estudantes e do professor, refletir sobre estas ações e agir novamente de maneira aprimorada após os ajustes necessários. Ação, reflexão e ação é o caminho para construção desta metodologia tão rica e importante no ciclo de ensino aprendizagem.

As aulas devem ser espaços de trocas, com o professor mediando essas trocas por meio de problematizações, informações e estímulos nas participações dos estudantes. O ciclo de ação-reflexão-ação serve como ferramenta fundamental do professor na condução de todo esse mecanismo de aprendizagem. É preciso entender que não há superioridade cultural e sim diversidades que devem ser exploradas como forma de desenvolvimento humano e conseqüentemente aquisição de competências necessárias para um bom desempenho profissional. Freire comenta sobre esta prática que o docente deve inserir em sala de aula:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (2001, p. 42-43).

Sendo assim, esta metodologia além de valorizar os conhecimentos prévios de cada um, estimula o novo fazer deixando mais significativo e, com envolvimento de mais estudantes o saber tende a ficar mais valorizado. O professor estimula a reflexão das ações de cada um e na construção de novas formas de fazer, com mais sentido coletivo sem deixar de ampliar as características individuais de todos.

É notório que os apontamentos feitos até aqui podem trazer sucesso no processo de ensino aprendizagem, porém o professor precisa estar preparado e ciente das maneiras de explorar toda essa metodologia. Não basta a intenção de fazer, é preciso utilizar os conceitos de competência no sentido amplo de conhecimento, habilidades e atitudes. Conhecer e aplicar toda essa metodologia dará uma aprendizagem significativa confirmada pela avaliação que o professor deve utilizar.

Sair do modelo tradicional é o que se espera na metodologia por competência. Sendo assim a temida avaliação arcaica utilizada no ensino regular ganha uma nova forma neste modelo. Segundo Küller e Rodrigo (2013) ela passa a ter fundamental importância no processo de ação-reflexão-ação, devendo estar presente em todos os momentos da situação de aprendizagem criada para desenvolver um determinado tema. Precisa ser utilizada para aprimorar, qualificar o aprendizado do estudante (Luckesi, 1992), transformar com eficácia a prática do estudante.

Avaliar por competência é entender como o estudante se comporta em situações similares à realidade. Não deve ser apenas um ato de medir os saberes teóricos, mas uma maneira de sentir a capacidade dos estudantes em agregar valores, ações e decisões no dia a dia das atividades profissionais (Ramos, 2001).

Para Hernandez (1998), a avaliação deve ser orientada por dimensões específicas sendo estas a diagnóstica, onde o professor busca apoiar nos saberes acumulados dos estudantes favorecendo o melhor jeito de trabalhar, pois, sabe-se a maneira que os estudantes aprendem com mais facilidade. Já a avaliação formativa permite acompanhar a evolução do estudante na aquisição de conhecimentos, devendo ser trabalhada levando em consideração as exigências das atividades propostas. A recapitulativa permite confrontar os resultados obtidos com as propostas trabalhadas. Neste modelo de avaliação o professor deve explorar os trabalhos coletivos como forma de agregar valores e multiplicar conhecimentos adquiridos ampliados no decorrer das atividades de aprendizagem.

Cabe ao professor a criatividade e planejamento adequado para obter melhores resultados nas avaliações. Saber utilizar estrategicamente ferramentas e formas avaliativas dará maior significado na aquisição de novos conhecimentos além de desmitificar a avaliação como medida e separação dos que sabem dos que não aprendem. Avaliação por competência precisa ser entendida como ferramenta de crescimento individual e coletivo, além de mostrar ao professor onde e como melhorar as técnicas de trabalho em sala de aula.

Para melhor desenvolvimento deste método alguns autores deram diferentes contribuições sobre maneiras de organização das atividades e sugestões de como trabalhar em salas de aula. Entre esses autores José Antonio Küller e Natalia Rodrigo desenvolvem sete passos fundamentais, os quais acreditam serem comuns a todas áreas educacionais. Estes passos são uma sequência ampla que permite e oferece possibilidades

para o professor executar objetivos de maneira eficiente obtendo resultados satisfatórios e conseqüentemente um aprendizado significativo para todos. Küller e Rodrigo (2013) descrevem estes passos como: 1) Contextualização e Mobilização; 2) Definição da Atividade de Aprendizagem; 3) Organização da Atividade de Aprendizagem; 4) Coordenação e Acompanhamento; 5) Análise e Avaliação das Atividades de Aprendizagem; 6) Acesso a outras referências e 7) Síntese e Aplicação.

No primeiro passo desta metodologia o professor prepara atividades como vídeos, dinâmicas, filmes, atividades lúdicas em geral, que leve o estudante ao despertar curioso e impactante fazendo-o pensar que algo diferente irá acontecer na sala de aula. Estas atividades devem levar o estudante a compreender a essência e importância de todo o desenvolvimento de aprendizagem que irá participar. Como Küller e Rodrigo (2013) afirmam:

A contextualização e mobilização é uma forma de preparar o aluno para a ação que tem como cerne (ou que requeira) a competência prevista. [...] A contextualização pode ser vista como momento de transição (elo, passagem, travessia) entre uma aprendizagem e outra. [...] Já a mobilização tem por objetivo motivar (aquecer) os alunos para as atividades que serão propostas nos passos seguintes. (p.79,81 e 84)

O professor precisa ter habilidade e criatividade para elaborar as melhores formas de trabalhar com estas atividades, afinal, será nesta etapa que o despertar, a vontade e curiosidade do estudante precisam ser motivadas.

Assim que o estudante foi mobilizado para o desenvolvimento da competência proposta pelo professor, surge o segundo passo proposto nesta metodologia. Atividade de Aprendizagem é apresentada em forma de um desafio que o estudante, agora envolto pelo anseio de solução já provocado no passo anterior, deve trabalhar para solucionar. Como afirmam Küller e Rodrigo (2013):

“Neste segundo passo, a ação principal da situação de aprendizagem é estabelecida. Na atividade de aprendizagem, se propõe o envolvimento dos participantes no enfrentamento de um desafio, na resolução de um problema, na realização de uma pesquisa, no desenvolvimento de um projeto, na participação em um jogo ou dramatização ou na execução de outra atividade qualquer. (p. 95).

Nesta etapa o professor precisa planejar, gerenciar de maneira democrática acompanhando o desenvolvimento dos estudantes. O professor escolhe uma linha de exercícios e desafios interferindo o mínimo possível na execução por parte dos estudantes.

Seguindo os passos metodológicos o professor precisa Organizar a Atividade de aprendizagem dando condições para o estudante de solucionar o problema proposto. A organização precisa ser clara e possível de ser desenvolvida conforme Küller e Rodrigo (2013):

Na organização/desenvolvimento da atividade de aprendizagem, devem ser pensadas, previstas, registradas, descritas e fornecidas as orientações minimamente necessárias para que o docente possa conduzir a atividade de aprendizagem e os participantes possam realiza-la. Ou seja, as etapas, os procedimentos, os comportamentos, as condições e os recursos didáticos necessários devem ser previstos e disponibilizados. (p. 113)

O professor precisa trabalhar de maneira planejada, não de maneira engessada, mas de forma clara, com prazos e metas a serem cumpridas pelos estudantes não correndo o risco de perder o foco e alcançar o objetivo da proposta de desenvolvimento da competência. Nesta metodologia que coloca o estudante no centro da formação o professor tem o papel fundamental na coordenação e acompanhamento das atividades. A ação do docente deve aparecer como forma de controle administrativo que proporcione ao mesmo tempo autonomia do estudante em realizar as atividades, mas dentro de prazos, formas e condições preestabelecidas. Por isso, os passos três e quatro são articulados conforme Küller e Rodrigo (2013):

No terceiro, o foco está na ação dos alunos e nas suas formas de desenvolvimento. [...] a coordenação e acompanhamento referem-se à ação docente durante o desenvolvimento da atividade de aprendizagem. O docente sempre deve coordenar e acompanhar as atividades dos alunos. (p. 127).

Juntamente com este passo vem o quinto que é análise e avaliação. Neste passo o professor deve analisar a capacidade dos estudantes em mobilizar, conduzir e concluir as atividades sendo que estes devem agir e refletir sobre ações e resultados, podendo ser feitos por meio de fichas de acompanhamento, discussões em grupo, auto avaliação e dos métodos utilizados na condução dos exercícios.

Dentro do ciclo ação-reflexão-ação, este é o primeiro momento de reflexão e incide sobre a ação prevista na atividade de aprendizagem. É realizado aplicando prioritariamente os saberes existentes no grupo classe (professor e alunos). (Küller e Rodrigo, 2013. p. 145)

No sexto passo o professor deve fazer recomendações e sugestões que possibilitem ao estudante vivenciar de outras formas o aprendizado. O acesso a outras referências enriquece tudo que foi trabalhado pelo professor e estudantes em forma de textos, visitas com entrevistas, pesquisas e relatórios, produção de vídeos, entre outros que se referem a competência desenvolvida. Aqui o estudante irá experimentar novas fontes que valorizem o conhecimento adquirido.

[...] como segundo momento de reflexão sobre a ação realizada, tem o propósito de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento humano acumulado acerca da competência em desenvolvimento. Visa confrontar a ação realizada na atividade de aprendizagem com a produção teórica e o conhecimento técnico já existente, apoiando a reflexão sobre ela. (Küller e Rodrigo, 2103, p. 165)

Este passo é complementado pelo último que é a síntese e aplicação, pois dá a possibilidade de o estudante vivenciar a competência trabalhada de uma maneira similar e que sintetize tudo o que foi desenvolvido nos passos anteriores conforme Küller e Rodrigo (2013, p. 177):

Fazer, criar ou produzir alguma coisa utilizando todas as referências, teóricas e práticas obtidas durante o desenvolvimento dos outros passos da situação de aprendizagem é uma das possibilidades de desenho e realização da etapa.

A metodologia é enriquecida com a utilização correta de ferramentas, ações e atitudes

do professor ao planejar o desenvolvimento da competência estabelecida. Os sete passos metodológicos de Küller e Rodrigo (2013) é uma ferramenta que facilita a organização de todo processo de desenvolvimento das aulas na busca de uma aprendizagem significativa, com estes passos o professor terá a possibilidade de sair do tradicional, que é o “repassar” informações para a construção de novas práticas e saberes. Desenvolver competência com o uso destes métodos nos dá a esperança de libertar, de dar autonomia e fazer do ensino algo verdadeiramente significativo.

3 | A PRÁTICA TRANSFORMADORA DOS LABORATÓRIOS

Conforme o plano de curso da Pós Graduação em Docência Profissional do Senac, eu, como aluno desenvolveria prática em blocos denominadas Laboratórios, onde poderia praticar as teorias estudadas no decorrer da formação. Estes laboratórios aconteceram concomitante as demais unidades do curso divididos em três momentos.

As turmas em que trabalhei estas atividades foram de Aprendizagem Profissional Comercial em Serviços Administrativos, carinhosamente chamados de “PQA’s” na cidade de Rondonópolis. Foram turmas diferentes, o que me deu em princípio, um pouco de dificuldade para avaliar a evolução do que foi trabalhado, porém também me proporcionou executar as atividades em turmas com características diferentes e cada uma reagindo a sua maneira enriqueceu a aprendizagem e o desenvolvimento do que foi proposto.

O **laboratório I** aconteceu com a turma 002/2016 entre os dias 12 e 19 de setembro de 2016. O segundo ocorreu em de 06 a 13 de março de 2017 na turma 004/216, e o terceiro entre os dias 01 e 07 de junho de 2017 com a turma 003/2017

O primeiro laboratório para mim, foi o mais complicado, pois ainda estava com receio da prática docente significativa onde os estudantes são os atores principais e o instrutor apenas com papel de mediador. Com isso, as interferências na execução das atividades foram constantes.

A segunda turma de aprendizes do ano de 2016 era composta de apenas 18 estudantes sendo 9 do sexo feminino e 9 masculino com idades de 14 e 18 anos de idade, com dois no ensino fundamental, dezesseis no ensino médio e nenhum em curso de nível superior. A ocupação destes aprendizes era no comércio local em empresas de materiais de construção, emissora de TV, comércio de peças para caminhões, lojas de confecções, farmácias e hospital. Esta foi a turma escolhida para praticar os conhecimentos compartilhados nas primeiras unidades da pós graduação.

Durante as primeiras semanas do curso sob a orientação da professora Tatiana Cabral Couto desenvolvi o planejamento da ação deste laboratório na ferramenta Wiki. Aqui as dificuldades foram enormes. Não tinha ainda a clareza do modelo de educação por competências e como não tenho a experiência de profissionais de educação com maior tempo de serviço a insegurança me incomodava. Duvidada da eficácia deste modelo

em turmas de aprendizes, pois vindo da prática comercial, entedia que os estudantes precisavam ser treinados com exemplos de minha experiência profissional. Sendo assim, o planejamento deste primeiro laboratório não foi fácil.

A unidade curricular (UC) escolhida foi: Recepcionar e atender pessoas, com as Competências/Indicadores: Receber pessoas e identificar suas necessidades, registrando as demandas e encaminhando para os setores responsáveis, por meio dos canais de comunicação institucionais, dando retorno quando necessário, com cordialidade; Código de Defesa do Consumidor: direitos e deveres; Orientar pessoas prestando informações atualizadas sobre a organização, suas mercadorias, produtos e serviços. Para escolher as competências/indicadores fiz uma confusão e não separei de forma correta os conhecimentos, habilidades e atitudes desta unidade. Porém com as orientações devidas da tutora, consegui melhorar a elaboração desta etapa.

Conforme visto nas atividades das semanas, nas leituras realizadas e na essência do curso, o ensino por competências está estruturado em mecanismos que facilitam o desenvolvimento do conhecimento. Os sete passos metodológicos foram seguidos e compreendidos por mim na execução desta atividade.

O primeiro passo foi um dos mais difíceis. Tive dificuldade em escolher atividades para a **Contextualização e Mobilização**, pois não entedia como uma música, dinâmica, filme ou qualquer outra coisa poderia motivar um aprendiz a desenvolver as competências necessárias do indicador proposto. Porém com as dicas e apoio da tutora Tatiana consegui elaborar esta fase da seguinte maneira: *Diálogo onde o instrutor fará questionamentos sobre fatos em que os alunos, ou pais dos alunos, precisaram acionar órgão de defesa do consumidor para reclamar algum serviço ou produto que a loja, organização ou prestador de serviço não solucionou e trechos do filme “O Júri”*. Aqui ainda interferia muito no decorrer das atividades, pois acaba “explicando” e não estimulando os estudantes, conseqüentemente os resultados não atingiram o nível de satisfação desejado na minha avaliação. Os aprendizes não demonstraram entendimento da ideia de contextualizar e mobilizar para atividade.

O próximo passo aconteceu sem muitos problemas. **A definição da atividade**, no meu trabalho de docente, na maioria das vezes é escolhida nos primeiros momentos e só depois vou elaborando as formas de execução. Com isso, conclui assim este passo: *A atividade será uma simulação, onde os aprendizes irão criar uma situação que precisará de interferências externas para a solução do caso. Para esta atividade, eles deverão pesquisar sobre o CDC, pois, o caso criado será sobre uma relação de consumo mal sucedida, onde os aprendizes deverão saber sobre a qualidade no atendimento na recepção de clientes*. Sempre utilizo dramatizações, porém acredito que uma atividade como júri vai além da dramatização e por isso resolvi utilizar esta atividade para o desenvolvimento deste indicador e competências.

Na **organização da atividade**, como terceiro passo, também tive muita orientação da

tutora, pois não organizei claramente os passos que deveriam ser dados pelos aprendizes. Assim, após os ajustes feitos ficou desta forma este passo: *Os aprendizes construirão uma estória onde deverá constar um caso de relação de consumo mal resolvido. Cliente que precisa resolver uma situação atendida pelo CDC. Após a criação do “caso” os alunos deverão organizar pesquisas em laboratórios sobre artigos do CDC criando uma linha de argumentações de defesa do cliente (um grupo) e outra da empresa (outro grupo). O juiz do caso e os jurados também farão pesquisas para terem embasamento e conhecimento da lei para julgar o “caso” que será todo compilado. Encerrado a estruturação os aprendizes apresentam o caso em plenário e após esta simulação todos participam de um debate, onde será discutido todo o desenvolvimento da atividade, mas principalmente a solução dada ao caso com apresentação de novas possibilidades.* No início os aprendizes ficaram confusos e pediram que explicasse o que era o CDC (Código de Defesa do Consumidor), minha explicação foi que o mal atendimento pode gerar problemas ao ponto de a empresa responder um processo, pois existe este código que trata das relações de consumo. A partir daí eles entenderam a ideia e deram continuidade ao trabalho.

Coordenação e acompanhamento foi proposto da seguinte maneira: *O acompanhamento será feito no decorrer das atividades. Após as instruções e roteiro do que os alunos terão que fazer, o instrutor estará fazendo o controle das etapas, verificando se está acontecendo dentro dos prazos previstos e em caso de imprevistos o instrutor fará as intervenções necessárias para cada caso. Os alunos terão a autonomia, porém com controle do tempo acompanhado em um check list criado para esta finalidade.* Senti nesta etapa que os aprendizes ficaram muito à vontade e em alguns momentos precisei ser mais enérgico para não perder o controle do tempo. Percebi ainda que seria necessário utilizar novas formas de coordenação, pois em uma turma pequena foi mais fácil, mas em turmas maiores do jeito que conduzi este passo poderia não obter os resultados almejados.

Em **Análise e Avaliação da Atividade da Aprendizagem** optei no primeiro laboratório em fazer uma avaliação contínua, com minhas interpretações nas execuções dos aprendizes sem levar muito em consideração a opinião e sentimentos dos aprendizes. Organizei assim este processo: *Fichas com avaliação individual e coletiva considerando a apresentação concisa, clara e lógica das ideias, a profundidade dos conhecimentos e a argumentação fundamentada dos envolvidos. No debate a participação e argumentação são de suma importância para medir o alcance dos resultados esperados. Além disso, os alunos precisarão construir um texto sobre todos os processos envolvidos para a execução da atividade demonstrando participação e soluções encontradas dos problemas no decorrer das atividades. Conversa em forma de Feedback, no geral, se atingiram o objetivo e quem não atingiu converso individualmente com dicas de melhorias. Notei que poderia melhorar este tipo de avaliação contando com a participação dos próprios aprendizes e levei a ideia para o segundo laboratório.*

O sexto passo metodológico (**outras referências**) foi confuso na minha elaboração:

As referências que os alunos terão para realizar as atividades serão pesquisadas em sites (uso do laboratório de informática), leituras de impressos levados pelo instrutor e CDC, pesquisas de casos de clientes semelhantes ao que foi criado como base da atividade, vídeos sobre atendimentos bem e mal sucedidos, histórias de sucesso de casos reais relatadas em sites que deverão ser pesquisados. As referências acabaram sendo o material básico do trabalho proposto e não um complemento. Busquei novas orientações com a tutora responsável e entendi que precisava especificar as referências, mostrar os títulos e onde buscar este repertório de informações para ampliar o desenvolvimento das competências trabalhadas.

A última etapa ficou longe de ser o ideal. Aprendi que neste passo, **síntese e aplicação**, os aprendizes precisavam demonstrar um entendimento da atividade trabalhada em contexto diferente do que foi desenvolvido em sala. Porém formulei assim: *Será criado um check list de acompanhamento em que os alunos farão suas anotações e observações durante uma visita técnica em suas respectivas empresas. Quando retornarem à sala de aula os resultados serão apresentados e discutidos em plenário sintetizando o aprendizado teórico da sala, com as atividades lúdicas e a visita técnica.* Desta maneira a atividade acabou sendo uma avaliação e não uma aplicação do conhecimento trabalhado, mesmo assim senti que os aprendizes entenderam o que foi proposto e atingiram os resultados esperados.

O primeiro laboratório sem dúvida alguma, foi de uma aprendizagem significativa para mim, pois com tantos erros e ajustes necessários apontados pela tutora Tatiana, entendi o sentido dos sete passos metodológicos e sua importância para a aprendizagem com a metodologia de desenvolvimento de competências. Ao término da execução deste primeiro laboratório senti com o livro de Küller novamente para buscar aprimoramentos e conduzir o segundo laboratório com maior clareza e assertividade.

Laboratório II

Após ter vivido a experiência no laboratório I, refeito leituras e orientações chegou o momento de praticar novamente o segundo momento prático deste curso de pós graduação. Agora a turma escolhida era o dobro, em quantidade, da primeira experiência, então era hora de testar os aprimoramentos em uma outra realidade.

A turma também foi uma de Aprendizagem Comercial em Serviços Administrativos, o “PQA” 004/2016 composta por 33 aprendizes entre 14 e 18 anos com ensino fundamental, médio e dois já cursando faculdade, dezessete do sexo feminino e dezesseis do sexo masculino empregados no comércio local em empresas de vendas de materiais de construção, eletrodomésticos, calçados e confecções, logística, distribuidora, agronegócios, concessionária de veículos e revenda de peças de motos. Uma turma com variedades de atividades profissionais.

Esta turma já estava há mais tempo na unidade no momento deste laboratório, com mais experiência e mesmo já tendo passado pela unidade curricular, foi autorizado pela orientação pedagógica fazer o laboratório com os indicadores e competências do primeiro. Aqui notei as primeiras diferenças, pois os aprendizes já entendiam de forma mais abrangente o assunto e isso facilitou a execução do exercício.

Em relação ao primeiro laboratório foram alterados na **contextualização e mobilização** alguns pontos. Foram retirados os trechos do filme “O Júri” e inserida a música “Inferno do mal atendimento” de José Tadeu, além disso não foi apresentado o vídeo “Antes e depois da Lei”⁵. Percebi que os aprendizes entenderam com maior facilidade a ideia que estava sendo repassada e senti também que os mesmos ficaram mais empolgados para a realização da atividade do que a primeira turma.

O segundo passo, **definição da atividade de aprendizagem**, foi mantido e a atividade continuou sendo o júri simulado. Porém, na organização da mesma houve alterações que percebi durante a primeira simulação e com as indicações de melhorias da tutora. Enquanto no primeiro laboratório já levei textos impressos com as partes específicas que desejava alcançar com a atividade, para esta solicitei pesquisas em sites e leitura da lei 8.078 para formação das argumentações. Outro detalhe percebido é que no primeiro experimento as discussões fugiram um pouco do tema principal do indicador que é: ***Receber pessoas e identificar suas necessidades, registrando as demandas e encaminhando para os setores responsáveis, por meio dos canais de comunicação institucionais, dando retorno quando necessário, com cordialidade. Sendo assim, cuidei para que o foco fosse nos problemas de recepção e atendimento mal realizado com orientações sobre este ponto específico que poderia sofrer interferências legais conforme o Código de Defesa do Consumidor.***

No próximo passo foram mantidas as fichas de **acompanhamento**, porém, conforme já relatado, a atenção na composição do enredo do caso foi voltada para os problemas do atendimento e não apenas na legislação estudada.

A **avaliação da atividade** foi coordenada com alterações em relação ao primeiro laboratório. Aqui notei que seria importante que os aprendizes participassem do processo de maneira mais incisiva e não fossem avaliados apenas pelo instrutor. Com isso, desenvolvi em planilhas um pequeno formulário de avaliação onde os aprendizes pudessem acompanhar o seu desenvolvimento e também dos colegas. Conteí com a maturidade desta segunda turma e deixei claro sobre a importância de serem coerentes neste momento, pois não tratava de dar notas, mas sim, colaborar com o desenvolvimento dos colegas e ao mesmo tempo fazer uma reflexão a respeito da própria participação. Ao mesmo tempo que as atividades aconteciam eu fazia os acompanhamentos e avaliações para depois confrontar com a visão dos aprendizes.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ItpRd4JVOLI>. Acesso em 18 de fevereiro de 2017.

Ao término das atividades foi o momento de nos reunirmos para discutir como foi cada um nesta atividade. As **avalições** de cada um e a minha foram comparadas e aqueles do grupo que não desenvolveram conforme o esperado eram convidados a realizar uma “recuperação” elaborada pelos integrantes do grupo que os avaliaram e coordenado por mim. Este processo foi muito bem recebido por todos que se sentiram valorizados e importantes em todo o desenvolvimento da atividade.

Em **Outras Referências**, continuou minha dificuldade do primeiro laboratório. Mesmo com as orientações da tutora ainda me senti confuso e acabei repetindo fontes do primeiro laboratório com parte do material básico e inseri algumas leituras sobre qualidade no atendimento ao cliente da editora Senac. Senti que precisava ampliar estas fontes e levar algo mais consistente para o último laboratório.

A última etapa, **síntese e aplicação**, foi mantida a mesma atividade da primeira, porém foi reformulado o check list com pontos sobre a qualidade no atendimento. Tentei extrair dos aprendizes a importância do bom atendimento como forma não apenas de encantar o cliente, mas evitar problemas que podem tronar-se grandes como no caso criado por eles em sala. Solicitei que observassem pontos de melhorias nas empresas visitadas em forma de plano de ação de melhorias no atendimento, fortalecendo assim a ideia do indicador estudado.

Sem dúvida alguma o segundo momento de experiência prática foi muito mais interessante e rico do que o primeiro por vários motivos. A turma mais experiente entendeu melhor o processo, eu como instrutor que já havia utilizado esta mesma atividade e percebi as oportunidades e soube aproveitá-las com adaptações e assim atingir com mais profundidade o conhecimento a respeito do indicador desenvolvido. Cabia agora os ajustes para o terceiro laboratório.

Laboratório III

Após semanas de aulas com a tutora Tatiana senti muita necessidade de melhorar o planejamento do terceiro laboratório, era preciso lapidar e deixar esta última etapa mais completa e estruturada possível. Sendo assim, foram repensados alguns aspectos da situação de aprendizagem, entre eles os recursos didáticos, pois foi entendido que os recursos podem ser diversos e a própria comunidade e suas estruturas poderiam ser utilizadas como recursos.

A atividade escolhida continuou sendo o júri simulado para explorar habilidades e competências básicas que um aprendiz precisa desenvolver em sua rotina profissional. Como estes aprendizes já estavam envolvidos nas empresas foi acrescido lojas do comércio local como recursos utilizados no complemento da atividade. Percebi também que, o próprio plano de curso já estabelece habilidades, valores e conhecimentos que podem e devem ser utilizados dentro da situação de aprendizagem no desenvolvimento dos indicadores, sendo assim melhorei o planejamento das atividades e tive um maior

campo de estudos auxiliando no desenvolvimento da competência.

No geral, as revisões feitas e inserções de outros elementos foram possíveis após a participação nas semanas de aulas que esclareceram dúvidas e ampliaram as possibilidades de formas para o trabalho com a aprendizagem no modelo por competências. O planejamento para este último laboratório contou ainda com a ajuda da orientadora pedagógica, Girlene Rodrigues, que apontou uma possibilidade de melhoria na avaliação. Com isso, inseri uma roda de conversa para o momento da auto avaliação e avaliação de parceiros deixando um pouco a formalidade para que este momento fosse o mais natural e sincero possível.

A turma escolhida foi a 003/2017 formada por doze meninos entre 14 e 17 anos e doze meninas com idades entre 14 e 17 anos cursando ensino fundamental e médio e trabalhando no comércio local. Uma turma bem menos experiente do que a anterior, mas com uma vontade de desenvolver e capacidade de criação diferenciada. A junção dessa energia com os ajustes realizados foram importantes no alcance dos resultados altamente percebidos na conclusão deste laboratório.

Os sete passos ficaram assim: **Contextualização e Mobilização - Música:** *“inferno do mal atendimento” de André Tadeu. Roda de conversas sobre formas de atendimentos a clientes explorando fatos vivenciados ou de conhecimentos dos aprendizes.* Com a utilização de TV, computador e tela de projeção como recursos.

A atividade continuou sendo o júri simulado e a organização da mesma foi definida da seguinte maneira: *A proposta de um júri é para que os aprendizes criem ou utilizem uma situação levantada em sala que implique a falta de qualidade em atendimento sendo que este fato precisa ser resolvido em forma de julgamento amparado por padrões de qualidade e leis específicas existentes. Este fato precisa ser escrito em conjunto na sala de aula. Após a estória escrita a turma será dividida em grupos para pesquisas necessárias. Um grupo deverá criar argumentos necessários que convençam os jurados que o cliente está correto sobre a reclamação baseada em leituras e pesquisas sobre a qualidade na prestação de serviços, recepção e atendimento ao cliente e CDC (código de defesa do consumidor). Outro grupo ficará encarregado de fazer a defesa da empresa envolvida no caso. Um outro grupo será o dos jurados e do juiz do caso que deverão também pesquisar sobre os mesmos assuntos e estabelecer as penas possíveis. Todas as argumentações e fontes pesquisadas deverão ser registradas. Após pesquisas realizadas, argumentos de defesas organizados e registros feitos os aprendizes executam o júri em sala conforme organização já estabelecida e informada anteriormente. Ao final será feito um debate para discutir sobre a atividade e o desfecho do caso.*

Para o quarto passo foi dada autonomia para os aprendizes trabalharem, porém os líderes de cada grupo ajudavam o instrutor no cumprimento das etapas por meio de check list, principalmente para acompanhar tempo das atividades. Este acompanhamento serviu para o momento da **Avaliação da atividade** que ficou assim: *Procedimentos:*

Auto avaliação, avaliação individual e coletiva. Os aprendizes serão avaliados em suas participações apresentando lógica, clareza e ideias concisas no decorrer das atividades. No debate a argumentação coerente e participação serão avaliados. Os aprendizes farão uma auto avaliação depois os integrantes dos grupos fazem uma avaliação entre si e por último construirão um texto individual relatando os aprendizados adquiridos. Instrumentos: fichas para auto avaliação, fichas para avaliação entre os integrantes de cada grupo e texto redigido em sala. Após todos estes processos o instrutor faz um comparativo entre todas as etapas da avaliação, seus controles e texto de cada aprendiz para um retorno individual fazendo os apontamentos de melhorias e quanto o aprendiz adquiriu de novos conhecimentos com a atividade proposta.

O sexto passo, o qual teve algumas dificuldades, ganhou alguns elementos que complementaram as referências já trabalhadas em sala, mas com incremento de fontes virtuais de fontes seguras e a própria visita técnica realizada no passo seguinte ajudou os aprendizes a entenderem melhor o que se pretendia com esta atividade. Esta visita, como **síntese e aplicação** foi realizada da seguinte forma: *Visita técnica. Será criado um check list pelos aprendizes para realização de uma visita técnica onde serão observados a recepção e atendimentos a clientes, como são tratados os problemas de reclamações de cliente sobre atendimento e as soluções encontradas. Todos aprendizes fazem as visitas em suas empresas e depois será criado um plano de ação para os casos mais complexos e que necessitam de melhorias.* A surpresa desta turma foi que sentiram tão à vontade e envolvidos com a atividade que poderiam fazer mais. Sendo assim, o laboratório serviu de inspiração para o projeto integrador da turma que foi realizado nas dependências do próprio Senac.

A prática nestes laboratórios fizera toda a diferença durante este curso de especialização. Foi notória a evolução de uma etapa para outra com os ajustes, adaptações e contribuições que aprimoraram a prática educacional. Agora é continuar buscando melhorias no decorrer das atividades diárias no processo de ensino aprendizagem tendo como referência estas experiências vivenciadas, as trocas de informações e contribuições compartilhadas, essência deste modelo de ensino por competências tão bem estruturado pelo Senac.

4 | ANÁLISE QUALITATIVA DOS LABORATÓRIOS E A BUSCA DE UMA SITUAÇÃO IDEAL DE APRENDIZAGEM

Ao longo do curso foram feitas diversas leituras e atividades que justificaram a metodologia de ensino por competências. Estas atividades esclareceram, fortaleceram e foram a base da construção deste curso e trabalho de conclusão. Ao mesmo tempo que as teorias fomentavam, os laboratórios incrementaram e contribuíram para a prática experimental dos conceitos debatidos no decorrer das aulas.

Apesar de achar que todo o curso foi muito significativo, a parte dos laboratórios é que realmente marcou este curso. Foram nestes momentos a hora de colocar em prática as ideias e testar o modelo, tendo como estrutura um planejamento feito com tempo amplo, ajustes com a participação da tutora, dos próprios aprendizes e da orientação pedagógica da unidade educacional onde foram realizados estes momentos.

No início deste curso as dúvidas em relação ao modelo foram evidentes, questionamentos sobre a prática educacional por competência em uma sociedade que não está acostumada com este modelo de ensino deixaram as desconfianças do sucesso deste projeto afloradas e acredito que alguns colegas que não terminaram esta especialização foram dominados por estas desconfianças. Foi preciso dar tempo ao tempo e crédito a este modelo que se mostra cada vez mais importante e enriquecedor, principalmente depois deste curso.

Diversos pensadores educacionais sempre sinalizaram as dificuldades de sucesso na implantação de um modelo diferente, porém, fundamental para a transformação da educação com significado, contudo, sempre acreditaram que um modelo em que coloque o aluno no centro do sistema de ensino aprendido é essencial para as novas práticas educacionais, sendo estas, transformadoras e essenciais para o desenvolvimento dos envolvidos no processo educacional.

Nos laboratórios estas dificuldades foram percebidas de imediato. Entender o que é competência e o que precisava ser feito para adquirir estes conhecimentos foi complexo para a maioria dos alunos. Acostumados com “educação bancária” que Paulo Freire criticava, onde os alunos recebiam informações já prontas e não conseguem mostrar autonomia da construção do conhecimento. Estes alunos foram até certo ponto resistentes em aceitar participar deste modelo. Junto a falta de experiência de trabalho com o modelo, tudo parecia ser um complicador, porém, com todo apoio, paciência e trabalho foi possível realizar o primeiro laboratório.

A primeira ação que precisou ser feita em sala com os aprendizes foi explicar e justificar o método de ensino por competência. Mostrar aos alunos que eles deveriam reunir e explorar diversos meios e recursos oriundos de sua própria experiência de vida e transformar novas ideias em coisas reais dando soluções práticas para detalhes complexos na aprendizagem⁶ só foi com esforço, sendo preciso aprimorar técnicas de ensino aprendido fazendo ficar interessante este processo. Os alunos do primeiro laboratório aprovaram a ideia após resistirem um pouco, julgo esta resistência também à falta de experiência com o modelo pedagógico e as tendências de voltar ao jeito tradicional de educação.

Leituras complementares de autores consagrados e as dúvidas durante as aulas da especialização foram fundamentais para ganhar confiança e acreditar cada vez mais no

6 Construindo Competência. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso no dia 12 de outubro de 2016.

modelo pedagógico. Perrenoud com seus conceitos de competência foram essenciais para ampliar a visão sobre o sentido que deveria dar às atividades buscando desenvolver conhecimentos. As leituras, o planejamento, a paciência e as informações compartilhadas foram essências para vencer as desconfianças e, essas dificuldades foram superadas no decorrer do ano e dos laboratórios II e III.

O ensino profissional como aquele que faz interação entre a teoria e prática, precisa ser dinâmico, criativo na exploração de meios e estilos de aulas que alcancem os objetivos de maneira satisfatória atendendo as expectativas dos alunos muito mais do que uma escola tradicional de ensino regular. A instituição de ensino, assim como as escolas tradicionais, precisam ser locais de socialização dos conhecimentos, formadora do desenvolvimento intelectual, moral e profissional, sendo que para isso, desenvolver e aprimorar técnicas são fundamentais. Esta inovação começa pelo formato da sala de aula. O ambiente precisa dar um tom de mobilidade e se transformar em espaços de diálogo, dinâmico e aberto entre grupos, professor e aluno e vive versa visto em Küller e Rodrigo (2013), isso mostrou um caminho de organização das aulas bem mais interessante aos alunos.

Outras contribuições importantes dadas por Küller e Rodrigo, foram no sentido de organizar situações de aprendizagem em sete passos metodológicos. Este rol permite um planejamento bem estruturado possibilitando utilizar técnicas em qualquer área do conhecimento. Uma sequência ampla de passos se bem elaborada com toda certeza torna o processo mais fácil.

Ao iniciar o planejamento do laboratório I me deparei com estes passos e não entendi com clareza o que fazer em cada um deles. Contextualizar e mobilizar os alunos sobre a competência a ser desenvolvida me confundia e acabei tendo dificuldades no primeiro laboratório. Definir a atividade como segundo passo, foi mais fácil, porém ao iniciar a organização da atividade escolhida a confusão foi nítida, pois tudo parecia se misturar e como fazer o acompanhamento e coordenação sem interferir no processo? Como analisar e avaliar sem os métodos tradicionais? O que seria esta síntese e aplicação? Tudo era difícil de ser separado e ao mesmo tempo parecia não encaixar uma coisa na outra. Foi complicado e a vontade de desistir bateu forte.

Troca de informações, sugestões de colegas e tutora, leituras constantes dos sete passos foram clareando as ideias e acalmando os pensamentos. Estes sete passos passaram da confusão ao “caminho das pedras” na organização das aulas. O método de ensino por competência deixa claro que a mobilidade e a dinâmica prevalecem e, os sete passos são “uma grade” que dá liberdade e facilita todo o processo.

Utilizar os sete passos metodológicos explorou as habilidades, fez buscar novas maneiras de provocações, possibilitou a aplicação de maneiras diferentes de avaliação e acompanhamento, permitiu a aplicação dos conhecimentos de formas múltiplas, mas acima de tudo, sem tirar a liberdade do professor e colocando o aluno no centro do processo de

ensino aprendido. Isso foi entendido e como facilitador melhorou consideravelmente na execução do segundo e terceiro laboratórios.

Dentre os sete passos a situação de aprendizagem com certeza foi um dos pontos mais importantes desta metodologia. Aqui requer um cuidado todo especial por parte do professor que deve possibilitar aos alunos desenvolverem os conhecimentos de maneira independente, apenas com o acompanhamento sem interferências destrutivas destas construções e para isso, escolher de forma adequada cada situação, observando as características da turma em que se está trabalhando e, isso requer habilidade e dedicação do professor. Aqui deve ser o fim das aulas expositivas. O professor precisa aprimorar técnicas e escolhas adequadas de situações e isso vai além da confiança nos conhecimentos e experiências vividas. O professor precisa se dedicar a turma e no planejamento, pois o ensino para ser significativo precisa deixar marcas no aluno, sendo que para isso a situação de aprendizagem deve despertar curiosidade e vontade nos mesmos.

Nesta linha de pensamento do conhecimento significativo, um grande pensador, Ausubel (2003) defende que é necessário um suporte, uma base que ancore os saberes já enraizados nos alunos e daí o porquê o professor precisa dedicar-se ao planejamento e realizar levantamentos da turma adquirindo assim uma maior possibilidade de acerto na escolha da situação de aprendizado. O professor deverá criar estímulos para que os alunos colaborem com seus conhecimentos prévios e se interessem por aprimorar técnicas e saberes. Isso ficou comprovado quando nas avaliações do instrutor feita pelos alunos, as opiniões e depoimentos mostram o quanto foi importante valorizar o que já sabiam e como as atividades desafiadoras estimulavam pela busca de conhecimentos sólidos e significativos.

Nos laboratórios estes levantamentos com os alunos se davam em formas de questionamentos e situações hipotéticas que lembrem o assunto que iriam estudar, sendo assim o primeiro passo de ação dos estudantes. O segundo passo se realizava durante pesquisas, leituras e construções sempre acompanhadas pelo instrutor. Por exemplo: para a minha experiência nos laboratórios escolhi um júri simulado que representasse situações que desenvolvessem a competência de receber e atender clientes. Neste caso explorei fatos que os alunos já tivessem presenciado sobre mal atendimento, depois expus como seria a dinâmica das aulas focado na competência que estava em desenvolvimento. Os alunos pesquisaram e construíram uma estória que necessitava de uma solução dada em um júri simulado, sendo assim a reflexão sobre o assunto trabalhado. E por último, além de discutirem em sala sobre tudo o que foi trabalhado os alunos fizeram visitas técnicas para levantarem situações reais e apontar possíveis soluções baseado no que foi produzido em sala, fechando assim, os sete passos e o ciclo ação, reflexão, ação.

A avaliação foi outro ponto que senti dificuldades neste modelo. Todo esse processo de aprendizado precisa ser acompanhado e avaliado de perto com maneiras diferentes

para se obter um melhor resultado, conforme Luckesi, (1992). Outros pensadores como Hernandes (1998) organizaram esta etapa de avaliação como sendo formativa, diagnóstica e recapitulativa, ambas planejadas pelo professor agregando valores multiplicadores dos conhecimentos trabalhados em situações de aprendizagens. Nos laboratórios a avaliação foi sendo aprimorada em cada uma das etapas. No primeiro ela ficou distorcida e acabou não atingindo o nível que se esperava. Outra vez a falta de experiência comprometeu o desenvolvimento do planejamento e a avaliação ficou no acampamento individual com fichas criadas pelo instrutor. No segundo laboratório a avaliação já ganhou um pouco de abrangência e os alunos avaliaram os colegas de grupos com resultados interessantes. E o último foi o mais completo, tendo como início uma roda de conversa para não deixar tão formal o processo, depois uma auto avaliação, os colegas se avaliando entre si e por fim fichas de avaliação do instrutor dos alunos e estes avaliando o professor. Dos três laboratórios o último foi o mais completo em todos os sentidos, comprovando que é possível melhorar sempre e acreditar no modelo pedagógico proposto, pois certamente a qualidade das atividades e dos resultados esperados serão sentidos por todos.

O crescimento durante o curso de especialização foi sendo percebido no decorrer de cada semana e os laboratórios confirmavam as dificuldades imaginadas, porém a certeza de um modelo transformador e que dá a liberdade, explora a criatividade, conhecimento e protagonismo dos alunos foi maior do que qualquer dificuldade encontrada. Ao longo dos laboratórios foi vivenciado tudo isso e a repetição levando ao aprimoramento necessário para que tudo acontecesse da melhor maneira fez com que tudo evoluísse. No primeiro laboratório feito com muitas dificuldades, o segundo com aprimoramentos e ajustes realizados, até ao terceiro, o que mais foi notado tudo o aquilo que metodologia propõe. Acreditar no poder da educação e dos conhecimentos significativos move o professor a buscar sempre novas maneiras de conduzir este processo de ensino aprendido.

Diante de todos os momentos vividos neste curso a grande pergunta sempre esteve presente. Será que existe uma fórmula que contemple uma situação ideal de aprendizagem e desenvolvimento por competências? As dúvidas que estiveram me acompanhando sobre este modelo foram superadas sempre que as trocas de informações com colegas e tutora, as aulas no ambiente virtual, os laboratórios e as leituras dos grandes pesquisadores e educadores que acreditaram em um modelo capaz de colocar o aluno no centro do desenvolvimento educacional se mostraram mais forte. Não existe um modelo engessado e o ideal para o desenvolvimento por competências requer adaptações e habilidades do instrutor que deverá ter como objetivo final atingir algo proposto que realmente seja significativo para os alunos, centro de qualquer situação de aprendizagem. Portanto a situação de aprendizagem deve sempre levar em conta a cultura em que se está inserido e o nível de formação dos alunos, as habilidades e criatividade do professor com as condições dadas pela instituição de ensino, assim os resultados com certeza serão satisfatórios.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros contatos com o modelo pedagógico do Senac me deixaram com muitas dúvidas. Não acreditava que seria possível o sucesso deste modelo por diversos motivos. O primeiro deles seria o despreparo como professor, o pouco tempo em sala de aula fazia com que me sentisse inseguro e a tendência seria repetir o que era acostumado como aluno, onde os professores falavam e os estudantes anotavam para conseguir dados o suficiente para estudar e passar de ano. A segunda seria não acreditar que os alunos estivessem preparados para um modelo diferente do que estavam acostumados, era mais fácil continuar em um sistema tradicional do que inovar. E por último, foi sobre a instituição, se esta estava preparada para o apoio necessário, pois tudo era novo.

A falta de rodagem em sala de aula deixou de ser problema e passou a ser uma vantagem, pois os vícios não existiam e assim, o desenvolvimento se deu mais natural e sem argumentos de experiências já vivenciadas. Mergulhar neste modelo à luz de grandes mestres que defendiam um modelo inovador me fez lembrar os momentos ruins em sala como aluno e querer uma maneira diferente que valorizasse os aprendizes. Percebi também que no ensino profissional os alunos buscam algo mais prático e que aquelas aulas expositivas não tinham mais sentido de existir. Isso jogou por terra as dúvidas sobre a capacidade e preparo dos alunos por um modelo inovador. Era nítido que seria necessário desenvolver aulas com criatividade e que colocassem os alunos ainda mais no centro deste processo, assim o modelo do Senac surpreendeu em todos os sentidos. Quanto ao apoio da instituição, já no primeiro contato percebi que o diferencial estava justamente no apoio, na liberdade e valorização das boas ideias para se trabalhar com o ensino profissional.

Apreendi em todos os momentos deste curso. As dúvidas que existiram, os questionamentos feitos e os medos de arriscar sempre eram superados nas interações com os colegas do curso, com a tutora apontando possibilidades, com a instituição colaborando dando liberdade, apoio em materiais, recursos, participação em processos e elaborações de planejamentos realizados na busca do sucesso esperado. O curso foi a metodologia em sua essência, pois me senti no centro do processo e ao mesmo tempo estendia tudo isso em sala de aula.

Como educar em constante formação? Busquei leituras de mestres que inspiram a continuar acreditando neste modelo, sei que ainda há muito o que fazer para me tornar um especialista na prática, porém o roteiro foi lançado e basta seguir em frente, melhorar a cada dia o planejamento, ser mediador em todas as etapas possíveis, avaliar sempre para atingir em cada turma um pouco do que se espera, levar o desenvolvimento de aprendizagens significativas possíveis de transformação, estar sempre aberto para desenvolver ainda mais e construir junto com alunos, mestres e instituição um verdadeiro modelo transformador é o que me move.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

Construindo Competência. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

E-tech: Disponível em: <http://revista.ctai.senai.br/index.php/educacao01/article/viewFile/272/279>

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 2005. Rio de Janeiro.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Agencia de Notícias CNI. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/02/1,33112/populacao-brasileira-acredita-que-educacao-profissional-abre-portas-para-o-mundo-do-trabalho.html>

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas. São Paulo, 1992. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RAMOS, Marise. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. Niterói, 2001. Tese (dout.) Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

PERRENOUD , P. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed. 1999.

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fatima. Metodologia de desenvolvimento de competências. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DESPROVIDA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, É POSSÍVEL?

Data de aceite: 01/07/2020

Jonatan Pereira da Silva

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de
Igarassu – FACIG
Igarassu – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/6908929090481276>

Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti

Escola Municipal da Guabiraba-Recife; SEE/PE
e Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de
Igarassu FACIG
Igarassu – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2378069804407707>

José Santos Pereira

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de
Igarassu-FACIG
Igarassu – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/8461076064598404>

RESUMO: O estudo aqui apresentado versa sobre a educação integral e a escola de tempo integral. Mais precisamente, busca-se compreender e mostrar a relação entre estes dois importantes temas educacionais, no sentido de responder o seguinte questionamento: Numa escola de tempo integral há, necessariamente, educação integral? Para alcançarmos o objetivo do estudo, respondendo à questão, realizamos pesquisa bibliográfica, dialogando com autores

como Antunes (2014), Brandão (2008), Coelho (2009), Guará (2006), Moll (2008; 2011), Cavaliere (2006; 2007), dentre outros. Os resultados da investigação apontaram para uma resposta negativa ao questionamento proposto. De fato, é possível que uma escola de tempo integral não ofereça, necessariamente, uma educação integral. O aumento do tempo de permanência dos educandos na escola pode ser um fator contributivo ao acontecimento da educação integral, mas isso não é regra. Os alunos podem estar com integralidade de tempo na escola sem, com isto, terem suas necessidades atendidas em sua integralidade como pessoa, conforme propõe a educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Integral. Escola de Tempo Integral.

FULL-TIME SCHOOL WITHOUT FULL EDUCATION, IT'S POSSIBLE?

ABSTRACT: This study discusses about integral education and full-time school. More precisely, it seeks to understand and show the relationship between these two important educational themes, in the sense of answering the following question: In a full-time school, is there necessarily integral education? In order to

reach the objective of the study and answer the question, we carried out a bibliographical research, dialoguing with important authors of the pedagogical literature, such as Antunes (2014), Brandão (2008), Coelho (2009), Guará (2006), Moll (2008; 2011) Cavaliere (2006, 2007), among others. The results of the investigation pointed to a negative response to the proposed questioning. In fact, the full-time school may not offer integral education. The increase in the length of stay of students in school can be a contributory factor to the event of integral education, but this is not a rule. The students can be full time at school without having their needs met in their entirety as a person, as it is proposed by the integral education.

KEYWORDS: Education. Integral education. Full-time school.

1 | INTRODUÇÃO

O ser humano é bastante complexo. É constituído de áreas diversas que formam sua integralidade. É um ser físico, social, psíquico, dotado de emoções, de intelecto, dentre outras características. A educação integral vê no homem, desde a infância, esta integralidade e propõe-se a abarcá-la no seu fazer educacional. Para tanto, o espaço escolar, onde a educação integral deve acontecer efetivamente (e ela acontece não só na escola, mas na escola deve acontecer, necessariamente), precisa adequar-se para oferecê-la. Uma das propostas de adequação envolve a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, com a criação das chamadas escolas de tempo integral. Presume-se, portanto, que manter os alunos mais tempo na escola implica em ter-se com isto condição mais favorável para a escola dar conta de alcançar o ideal educativo proposto pela educação integral. Atualmente, no Brasil, há um aumento considerável desse modelo de escola. O próprio Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece como uma de suas metas o aumento do número de escolas de tempo integral. Entretanto, uma coisa é o Estado oferecer a escola de tempo integral, outra coisa é as escolas de tempo integral proporcionarem uma educação integral. É neste sentido que apresentamos esta pesquisa, buscando responder à questão: Numa escola de tempo integral há, necessariamente, educação integral?

Dois motivos, basicamente, justificam o estudo do tema em questão e o esforço empreendido na pesquisa. Primeiramente, por termos encontramos pouca produção acadêmica a respeito do assunto na faculdade onde cursamos a graduação. Deste modo, este trabalho busca contribuir na ampliação da produção de conteúdo referente à temática aqui abordada, ajudando a suprir, ainda que de modo bastante modesto, a referida carência. O segundo motivo diz respeito ao fato de trabalharmos numa escola de tempo integral e desejarmos nos apropriar de mais informações do tema, conhecendo melhor os fundamentos, pressupostos e práticas, tanto da educação integral como das escolas de tempo integral.

Como anteriormente dito, nosso objetivo é investigar a relação da educação integral

e da escola de tempo integral, no sentido de observar se, nesta relação, necessariamente, a escola de tempo integral oferece educação integral. A relevância dessa pesquisa se dá pelo fato de trazer esclarecimento quanto à citada relação, uma vez que é recorrente confundir-se os significados de uma e outra concepção, possivelmente em virtude da semelhança dos termos utilizados nas nomenclaturas, que formam um trocadilho capcioso. Objetivamos então elucidar cada uma, mostrando que são distintas, ainda que sejam complementares. É possível (e desejável) que a educação integral seja oferecida por escolas de tempo integral. Entretanto, nem toda escola onde há a ampliação do tempo de permanência dos alunos pode ser caracterizada como também ofertante de atendimento integral aos mesmos.

2 | EDUCAÇÃO: CONCEITUAÇÃO

Sem dúvida alguma, a educação é um dos componentes de maior repercussão dentre aqueles que, nos seres humanos, estão relacionados ao seu bom desenvolvimento e envolvimento enquanto seres integrantes de uma sociedade. Há exceções, é verdade. Nem todo ser humano bem educado é, necessariamente, bem relacionado. Entretanto, as exceções não representam parte significativa dentro do contingente tão amplo de seres humanos. Via de regra, a instrumentalização para um viver harmonioso em sociedade, bem como o provimento de criticidade e de conhecimentos que tornam um ser dotado de autonomia estão sob incumbência da educação.

Mas, afinal, o que é educação? Esta é uma questão fundamental e básica, que, ao respondê-la, vamos abrindo caminho e progredindo ao foco de interesse das nossas discussões: educação integral e escola de tempo integral. Considerando a educação em seu aspecto mais abrangente, pode-se afirmar que todo ser humano está, de algum modo, sob sua influência. Assim sendo, conforme afirma Brandão (2008, p. 7), “Ninguém escapa da educação.”.

A educação é, portanto, de caráter universal.

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 2008, p.7)

Para Antunes (2014, p. 11, grifo nosso), “a palavra ‘educação’ nos remete ao ato ou efeito de educar, processo que busca o *desenvolvimento harmônico da pessoa nos seus aspectos intelectual, moral e físico, e sua inserção na sociedade*.”. Corroborando com esta definição, encontramos a do Dicionário Prático de Pedagogia, que assim dispõe: “É a ação exercida por meio de métodos particulares, com o objetivo de *desenvolvimento ou preparação social, intelectual, física, e afetiva* de uma criança ou jovem.” (QUEIROZ, 2011, p. 107, grifo nosso)

Apresentamos ainda a definição de educação pelo dicionário Aurélio: “Processo de *desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social.*” (FERREIRA, 1999, p.718, grifo nosso). Pode ter também a ideia de “*Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas.*”, e “Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia.” (IDEM, grifo nosso)

Como se pode notar, em seu conceito-base, a educação dá conta do desenvolvimento das esferas centrais dos seres humanos: física, intelectual, moral, afetiva e social. Ou seja, em outras palavras, ela abrange o indivíduo em sua totalidade, em sua integralidade, buscando o desenvolvimento harmônico das áreas que o constitui. Não é sem razão que Silva e Cavalcanti (2011, p. 11) afirmam ser a educação “um dos processos de maior importância dentro da sociedade, pelo papel social que ela tem no desenvolvimento dos indivíduos dentro do contexto social em que esse indivíduo vive e convive.”.

Outro interessante conceito é encontrado em Calleja (2008, p. 109). Em suas palavras,

A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em veículo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado.

O desenvolvimento a que se propõe a educação está relacionado ao fato óbvio de que “a espécie humana nasce imatura tanto do ponto de vista biológico quanto de suas condições intelectuais” (ANTUNES, 2014, p. 11). A espécie humana vai, portanto, progredindo biológica e intelectualmente. No entanto, neste processo de desenvolvimento, não somos capazes, ainda conforme Antunes (2014), de dar conta de apreender instintivamente todas as nossas necessidades: por exemplo, as noções básicas de higiene e dos cuidados com o corpo e com a saúde, bem como inúmeros outros procedimentos necessários ao desejável harmonioso convívio social. A educação busca então suprir essa carência.

No sentido que estamos tratando, a educação dá-se (ou acontece) em qualquer espaço; até sem utilizar características que imprimam formalidade ao ato. Conforme Silva e Cavalcanti (2011, p. 12) apontam, neste modo a educação é “realizada através da ambiência e da convivência, do meio social em que vive o homem. [...] não obedece a padrões de tempo, [...] não obedece a ordens e normas.” Ou seja, esta é a educação que aprendemos no dia-a-dia, em família, com amigos, nas mídias eletrônicas, nas redes sociais, nos mais diversos espaços de interação.

Há, por outro lado, a educação que acontece num recinto específico, institucionalizada; esta é planejada, discutida, concebida; é “intencional, consciente, obedece a padrões, normas”. (SILVA E CAVALCANTI, 2011, p. 11); pode se denominar formal, formalizada. O espaço a que nos referimos é a escola, bem como a outros espaços que são a ela

equivalentes em seus ofícios.

Tendo compreendido o conceito-base de educação, é bom que se saiba que a abrangência do conceito não para por aí. Ele é, por assim dizer, bastante extensível. De tal modo que

A amplitude a que o conceito se presta permite que, atualmente, essa palavra se associe à educação do corpo e do movimento (física), aos cuidados essenciais da nutrição (alimentar), aos fundamentos da ética e da cidadania (moral). Mais ainda: alonga-se para a compreensão e sensibilização para a preservação da natureza (ambiental), para o conhecimento, compreensão e desenvolvimento da arte na história humana (artística), ao estudo e sensibilização para valores espirituais (religiosa), ao domínio de princípios mecânicos, e inúmeras outras. (ANTUNES, 2014, p.12).

Podemos ainda mencionar a educação do campo, a educação popular, a educação tecnológica, a educação a distância, dentre outras.

Cabe aqui ressaltar que, em virtude da própria diversidade cultural existente no mundo, entre os povos, a educação não se dá do mesmo modo para todos. Todos aprendem, é verdade. Mas aprendem em contextos diferentes, com particularidades únicas. Brandão (2008, p. 9, 10) ajuda-nos a compreender este fenômeno:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais *sem classes*, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

A educação é, como facilmente pode-se depreender a partir das definições apresentadas, um dos elementos de maior representatividade para a espécie humana, pois está comprometida com seu desenvolvimento integral desde a tenra idade. Ela é “o instrumento para a vida e para as conquistas idealizadas pelo homem.” (ANTUNES, 2014, p. 12).

3 | EDUCAÇÃO INTEGRAL

No capítulo anterior, nossa abordagem esteve relacionada à educação em seu sentido mais amplo. Apresentamos alguns conceitos a fim de melhor compreendermos a definição de educação. Agora nossa abordagem se volta à educação integral. O objetivo é fazer um levantamento bibliográfico, apresentando a educação integral enquanto concepção e mostrando suas principais características e proposições.

Conforme Coelho (2009, apud PAIVA et al, 2014), “a expressão ‘educação integral’ pode ser entendida como a oferta de uma educação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional.”. Este conceito é corroborado por Gatti (2006, p. 16), que entende que

[...] quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo.

E complementa:

A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda ‘integral’ trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (Idem)

Nesta mesma linha de pensamento, Dutra (2014) endossa o aspecto distintivo da educação integral, qualificando-a como “uma educação voltada não apenas para a construção dos conhecimentos cognitivos, mas pautada por uma filosofia na qual o homem é sujeito da sua história e torna-se capaz de intervir na realidade e no seu contexto social, a fim de transformá-los.” (DUTRA, 2014, p. 25). “A concepção de educação integral que associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação.” (GUARÁ, 2006, p. 16). Isso implica entender que

[...] todas as dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada educando. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL)

Como notamos, educação integral pressupõe a ação educativa nas áreas todas constituintes dos indivíduos. Ela “reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado [...]. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.” (MAURÍCIO, 2009, apud PESTANA, 2014).

Quando comparamos os conceitos de educação (vistos no capítulo anterior) e educação integral percebemos a similaridade entre ambos. Logo, podemos dizer que a educação é, em sua essência, integral. Assim, o termo “integral” associado à educação apenas resgata, enfatiza e endossa a característica essencial da própria educação, sua integralidade.

3.1 Pressupostos da educação integral

Toda a educação integral é fundamentada em pressupostos. São as características elementares observáveis e conferíveis que singularizam a educação integral enquanto proposta e prática.

De acordo com Moll (2008), há dois pressupostos que estão diretamente ligados às reflexões sobre educação integral. Estes pressupostos “são complementares entre si”.

O primeiro refere-se à educação escolar pública, legado republicano, como direito inalienável de toda a sociedade e dever de Estado. O segundo refere-se à compreensão de que os processos educativos na contemporaneidade transcendem a instituição escolar – passam impreterivelmente pela escola – mas articulam-se, ou devem articular-se, a uma ampla rede de políticas sociais e culturais, de atores sociais e de equipamentos públicos. (MOLL, 2008, p. 12)

Isso significa dizer que a “Educação Integral pressupõe escola pública, de qualidade e para tod@s em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública.”. (IDEM, grifos da autora)

O oferecimento da educação integral demanda o comprometimento do Estado em garantir condições necessárias à sua implementação. Há, inclusive, um dispositivo na Constituição Federal brasileira que prevê a ação direta do Estado na promoção do desenvolvimento integral da pessoa. Assim consta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento* da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205, grifos nossos)

Esse dispositivo é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que assim dispõe:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, *tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 2º, grifos nossos)

Como se percebe, tanto a Constituição Federal do Brasil, de 1988, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, de 1996, estão alinhados no sentido de que Estado e família devem atuar juntos, sendo corresponsáveis pelo pleno desenvolvimento da pessoa do educando. Plenitude e integralidade aqui denotam o mesmo conceito.

Além dos pressupostos destacados anteriormente, Moll, em outra publicação, elenca ainda outros 7 pressupostos referentes à educação integral, os quais listamos e, alguns, comentamos a seguir.

1. O direito a uma **educação de qualidade** é a peça chave para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais; o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2007-2022 (PDE) visa assegurar essa qualidade para todos. Planos Municipais e Estaduais de Educação a ele se articulam, seguindo a mesma lógica. (MOLL, 2011, p. 39, grifos da autora)

Para atender integralmente às necessidades dos alunos, a qualidade do atendimento é fundamental. A obtenção de efetivo resultado é, em grande parte, fruto de efetivo investimento.

2. A educação não se esgota no espaço físico da escola, nem no tempo de 4 ou 7 horas ou mais. A Educação realiza seu compromisso ético com a inclusão social quando se promovem **articulações e convivências entre programas** e serviços públicos, entre organizações governamentais e não-governamentais, entre espaços escolares e não-escolares.

3. A **escola faz parte de uma rede** de espaços institucionais e não institucionais que possibilitam a crianças, jovens e adultos compreender a sociedade em que vivem, construir juízos de valor, saberes, formas de estar no mundo e desenvolver integralmente sua humanidade.

4. Organizações e instituições da cidade precisam fortalecer a compreensão de que também são espaços educadores; **diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos**.

5. A **escola** precisa fortalecer a compreensão de que **não é o único espaço educador da cidade**; qualquer outra organização ou instituição pode colaborar com a Educação Integral. (IDEM, grifos da autora)

A vida dos alunos não está restrita aos limites físicos da escola. A educação também não. Por este motivo, a educação integral deve levar em consideração a articulação com outros espaços, ainda que não escolares. Não é a escola o único espaço legítimo de aprendizagem. Outros espaços podem oferecer tanto potencial de aprendizagem como a escola.

6. Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar **mais tempo em aprendizagens significativas**, sim. (IDEM, grifos da autora)

Este é exatamente o ponto a respeito do qual se desenvolve este trabalho de pesquisa. A educação integral pode estar atrelada ao tempo integral na escola. Entretanto, não é o simples fato de haver o tempo integral na escola que estará aí caracterizada a educação integral. Mais tempo na escola será de efetivo proveito se trazer consigo aprendizagem efetiva, aprendizagem significativa.

7. A escola tem posição estratégica entre os espaços educativos da cidade, como local onde todos os demais espaços públicos podem ser ressignificados e todos os demais projetos podem ser articulados, construindo-se [sic] um **Projeto Político Pedagógico** que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais, na direção de uma Educação Integral. (IDEM, grifos da autora)

A escola é o grande centro de articulação entre os demais espaços educativos; ela é o principal catalisador de promoção da educação integral. A partir dela se articulam as chamadas cidades educadoras, assim denominadas em virtude do potencial educativo que apresentam.

Assim, os pressupostos acima listados constituem, juntos à definição de educação integral, a própria identidade desta. O espaço escolar que se pretenda ou que se defina de educação integral sem estar em consonância com estes princípios não o estará sendo de fato.

4 | A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A partir deste ponto, nosso objeto de estudo passa a ser a escola de tempo integral, que, apesar da semelhança nomenclaturística com a educação integral, abordada no capítulo anterior, com ela não se confunde, ainda que, inegavelmente, possam ambas

caminhar juntas, produzindo resultados ainda mais expressivos em experiências educacionais.

O objetivo deste capítulo é fazer uma apresentação da escola de tempo integral, conceituando-a, contextualizando-a e fazendo considerações a respeito de sua relação com a educação integral, mostrando que não se tratam de expressões sinônimas, mas que a escola de tempo integral pode apresentar-se (e realmente apresenta-se) um espaço bastante favorecedor para a implementação de uma educação integral.

Não é difícil definir escola de tempo integral, uma vez que esta definição está expressamente clara na própria nomenclatura. Conforme o Portal Educaçãointegral.org,

O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL)

De acordo com Souza (2016, p. 30), “entende-se que educação em tempo integral implica na ampliação da jornada escolar, onde o espaço da escola se amplia nesse tempo.”. Portanto, vê-se que a característica que qualifica uma escola como sendo de tempo integral é a majoração do tempo de permanência dos alunos em seu espaço.

A esse respeito, conforme Leclerc e Moll (2012, p. 20),

O uso das expressões “tempo integral” e “jornada ampliada” é estabelecido com base no marco legal da política educacional. As políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação, conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. Assim, passou a ser considerada como de tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, conforme o artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007. Isso representa um grande avanço em relação à modéstia do que foi disposto no art. 34 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [...].

Obviamente, as implicações e discussões decorrentes da ampliação do tempo na escola constituem fator de maior relevância e preocupação entre estudiosos do tema, o que torna secundárias as preocupações com aspectos puramente terminológicos. Entretanto, faz-se necessário ressaltar os evidentes equívocos que os termos “escola de tempo integral” e “educação integral” podem suscitar. Eles podem facilmente ser confundidos e mencionados como se fossem a mesma coisa, como se, semanticamente, fossem idênticos. Esse fato é atestado nas palavras de Souza (2016, p. 30), quando aponta: “Muitos municípios conclamam estarem investindo na educação integral, sem perceberem que estão apenas ampliando o tempo escolar.”.

Como se vê, escola de tempo integral e educação integral, apesar da aparente semelhança de suas terminologias, são elementos distintos. O primeiro está relacionado a uma permanência maior dos alunos no espaço escolar, geralmente em jornadas a partir

de 7 horas diárias. É, portanto, integralidade de tempo. O segundo está relacionado ao tratamento dos alunos em sua plenitude de aspectos, que envolvem o físico, o cognitivo, o moral, o social, o afetivo, entre outros. Este é, portanto, de integralidade de atendimento humano. Este atendimento integral pode se dar numa escola de tempo integral ou numa escola de turno único.

Retomamos Moll (2011, p. 39, grifos da autora), que afirma que “Ficar mais tempo na escola não é necessariamente sinônimo de Educação Integral; passar **mais tempo em aprendizagens significativas**, sim.”.

Souza (2016, p. 32) corrobora com as palavras de Moll ao afirmar que

O processo de ensino não depende necessariamente do espaço circunscrito ao lócus escolar, uma vez que a aquisição de conhecimento é passível de acontecer na medida em que os sujeitos movimentam-se na direção do conhecimento ou a partir de espaços de socialização.

Ainda de acordo com Moll (2008, p. 11, grifo nosso), existe “a necessidade de ressignificação do espaço escolar, para que, *com ou sem ampliação de tempo*, a integralidade do desenvolvimento humano possa ser garantida.”.

Logo, se por um lado, escola em tempo integral não implica necessariamente em oferecimento de educação integral, por outro lado, não é obrigatoriedade ou pressuposto que, para que a educação integral aconteça, seja necessário aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola. Entretanto, para a educação integral, esta ampliação é bem-vinda e mesmo desejável, tendo em vista que, dada a ampla dimensão do atendimento proposto pela educação integral, maior quantidade de tempo pode implicar também melhores condições de, efetivamente, dar conta daquilo a que se propõe. Isso é melhor esclarecido nas palavras de Cavaliere (2007, p. 1016, grifo nosso), ao afirmar que

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) *ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares*; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Ainda sobre essa discussão, que é ampla, relacionada à escola de tempo integral, a autora assegura que

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão. Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infra-estrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido,

ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (IDEM, p. 1022, 1023)

Está aí apontado um dos cerne das discussões que envolvem a escola de tempo integral: o que proporcionar aos alunos, estando estes mais tempo na escola? Em outro texto, Cavaliere (2006, p. 101) argumenta que

Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo diário de escola só faz sentido [...] se trazer uma reorganização inteligente desse tempo [...].

É pertinente destacar aqui o que argumenta Coelho (2002, p. 143 apud CELLA, 2010, p. 41), que reafirma o argumento anteriormente desenvolvido por Cavaliere:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Como se pode notar, são bem fundamentados os argumentos a favor da escola de tempo integral, especialmente, conquanto esteja preparada, pela razão de poder estar atrelada ao desenvolvimento da educação integral. Conforme salienta Cella (2010, p. 41) “se o tempo parcial da escola não é suficiente para o desenvolvimento das demais potencialidades dos sujeitos, a ampliação da jornada escolar é uma possibilidade de escola para um novo tempo [...]”.

5 | CONCLUSÃO

Chegamos então à conclusão de nosso trabalho de pesquisa. Detivemo-nos nele à análise da relação da educação integral e da escola de tempo integral, no sentido de averiguar se a educação integral constitui-se necessariamente um fator acontecente na escola de tempo integral. Nesta perspectiva, buscamos considerar os aspectos que julgamos, para a finalidade deste trabalho, mais relevantes.

Fizemos uma abordagem inicial, introdutória, a fim de identificar e tornar claro tanto a temática, propriamente dita, como nosso objetivo ao abordá-la. Em “Educação: conceituação” nos concentramos na educação, tomada em suas acepções gerais, buscando compreender sua definição. Em “Educação integral” dialogamos com diversos autores para trazer o conceito, as características e os pressupostos fundamentais da educação integral. Em seguida, em “A escola de tempo integral” abordamos a escola de tempo integral enquanto conceito, relacionando-a também à educação integral.

E a resposta à nossa problemática? Numa escola de tempo integral há, necessariamente, educação integral?

Ao analisarmos os conceitos e as definições de cada uma de nossas variáveis, compará-las e dialogarmos com pesquisadores, levantando assim um embasamento teórico consistente e, conforme cremos, suficiente para o alcance do objetivo proposto, não nos resta dúvidas quanto a afirmar que a resposta ao questionamento levantado é uma categórica negativa. A escola de tempo integral é, tanto em relação ao tempo, como em relação ao espaço (este, se bem estruturado), um importante favorecedor de promoção da educação integral. Entretanto, não é o único (nem o mais importante) aspecto para que a educação integral efetivamente aconteça. Portanto, aumento de carga horária não representa, ou não implica, necessariamente, atendimento às necessidades dos educandos em sua integralidade. Logo, é possível sim haver escola de tempo integral desprovida de educação integral. A semelhança das nomenclaturas tende a levar-nos, caso não as compreendamos bem, a incorrer no equívoco de tomá-las ou como sinônimas ou como elementos que andem necessariamente juntos. É preciso cuidado para não confundi-las, pois, como visto, não são a mesma coisa e nem sempre estão relacionadas.

Por fim, não temos a pretensão de, nos limites deste trabalho, dar por esgotado o assunto, mas contribuir para que a temática seja mais amplamente conhecida e estudada, uma vez que acreditamos em sua relevância e que seu aprofundamento e discussões a seu respeito trarão à tona muitas considerações ainda não contempladas. Salientamos que muitas nuances não foram analisadas em nossa abordagem e certamente serão por quem se detiver a aprofundar e pesquisar com afinco o tema, que é amplo e tem ganhado cada vez mais visibilidade e espaço nas pesquisas educacionais e nas políticas públicas governamentais brasileiras.

A propósito, por falarmos em políticas públicas, no Brasil, o estado de Pernambuco é um dos pioneiros na implementação das escolas de tempo integral para o ensino médio. Podemos então propor que o trabalho aqui apresentado seja realizado com o formato de pesquisa de campo nas Escolas de Referência em Ensino Médio do estado, que fazem parte do Programa de Educação Integral de Pernambuco. Tal pesquisa conferiria ainda mais força (força empírica) às constatações as quais aqui chegamos. Quiçá, o andamento desta pesquisa, e os resultados dela provenientes possam ser utilizados como instrumentos de avaliação da política de educação integral do estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulus, 2014. Coleção Introduções.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 50. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. Coleção primeiros passos; 20.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de base. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>. Acesso em: 13 dez. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei 9.394/96, de 20 dez. 1996. Brasília, DF. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- CALLEJA, José Manuel Juiz. **Os professores deste século**. Algumas reflexões. In: Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo. 2008, p. 109-117.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Em busca do tempo de aprender**. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, 2006, p. 90-101.
- _____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. In: Educação & Sociedade: Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007, p. 1015-1035.
- CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil**: histórias, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=190287>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **O que é educação integral?** Disponível em <<http://educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 17 dez. 2016.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **História (s) de educação integral**. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (org). **Educação Integral em Tempo Integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, 2009. p. 83-96.
- DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma política pública para o ensino médio. Recife: Editora UFPE, 2014.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Florianópolis: Congresso de Educação Básica (COEB), 2013.
- GATTI, Bernardete. In: GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, v. 1, n. 2, 2006.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. **Educação integral em jornada diária ampliada**: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. (org). **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, 2012. p. 17-49.
- MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos**: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: BRASIL, MEC – TV Escola – Salto para o Futuro, Educação Integral, Ano XVIII, boletim 13, Ago. 2008. p. 11-16.

_____. (Org.). **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem** In: BRASIL/SEB. Brasília, DF, 2011.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Afinal, o que é educação integral?** Revista Contemporânea de Educação, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Dicionário Prático de Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Editora Rideel, 2011.

SILVA, Régina Maria da; CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. Atendimento educacional a criança hospitalizada: um olhar sobre a experiência do Instituto Materno Infantil de Pernambuco – IMIP. In: BASTOS, Maria Cristina Camarotti da Silva. (Org.) et al. **Múltiplos olhares atinentes a algumas modalidades de educação**. Olinda: Livro Rápido, 2011.

SOUZA, Edilson de. **Os sinais da educação integral (1960)**. In: Educação: Santa Maria, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016. p. 27-40

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UM INSTITUTO FEDERAL BRASILEIRO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 25/06/2020

Cicero Eduardo de Sousa Walter

Pesquisador e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-Campus Oeiras

<http://lattes.cnpq.br/6870891156046621>

Paulo Jordão de Oliveira Cerqueira Fortes

Pesquisador e professor da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

<http://lattes.cnpq.br/4848623470981473>

Rafael Ângelo dos Santos Leite

Pesquisador e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-Campus Floriano.

<http://lattes.cnpq.br/3276376030023947>

Polyana Carvalho Nunes

Pesquisadora e professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-Campus Corrente.

<http://lattes.cnpq.br/1823547690744192>

RESUMO: A presente investigação teve como objetivo identificar como os Estilos de Aprendizagem se relacionam com características distintas de estudantes do Ensino Médio, com a finalidade última de proporcionar

uma maior familiarização com o tema para o desenvolvimento de proposições teóricas para futuras investigações na área. O estudo foi conduzido com uma amostra de 132 estudantes do IFPI-Campus Oeiras. O instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário denominado Index of Learning Styles-ILS. Para o tratamento, análise e interpretação dos dados foram utilizados os softwares SPSS Statistics na sua versão 24 e o Numbers na sua versão 5.0. As técnicas estatísticas utilizadas foram de natureza descritiva, exploratória e inferencial, para se descrever, analisar e interpretar o comportamento dos atributos em estudo. Os resultados apontam que o estilo preferencial de aprendizagem é Ativo/Sensorial/Verbal/Sequencial, que as médias/distribuições das dimensões de Captação, Percepção e Compreensão das informações apresentam-se diversas na amostra da presente investigação e que a variável de controle Sexo pode ser uma variável-chave para se explicar as diferenças na captação e compreensão das informações dos estudantes, tendo por fundamento as diferenças neuroanatômicas entre homens e mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Estilos de Aprendizagem; Índice de Estilos de Aprendizagem; Brasil; IFPI.

LEARNING STYLES AND INDIVIDUALS DIFFERENCES IN HIGH SCHOOL STUDENTS: A CASE OF A BRAZILIAN NATIONAL INSTITUTE

ABSTRACT: The present research aimed to identify how Learning Styles relate to distinctive characteristics of high school students, with the ultimate purpose of providing greater familiarization with the theme for the development of theoretical proposals for future research in the area. The study was conducted with a sample of 132 students from IFPI-Campus Oeiras. The data collection instrument used was a questionnaire called the Index of Learning Styles-ILS. For the treatment, analysis and interpretation of the data, SPSS Statistics software in version 24 and Numbers in version 5.0 were used. The statistical techniques used were descriptive, exploratory and inferential in nature, to describe, analyze and interpret the behavior of the attributes under study. The results indicate that the preferred learning style is Active/Sensory/Verbal/Sequential, that the means/distributions of the dimensions of Capture, Perception and Understanding of the information are different in the sample of the present investigation and that the control variable Sex can be a key variable to explain the differences in capturing and understanding student information, based on neuroanatomical differences between men and women.

KEYWORDS: Learning Styles; Index of learning styles; Brazil; IFPI.

1 | INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional, as instituições de ensino, independentemente do nível de atuação, devem preocupar-se não só com a produção de saberes consubstanciados em resultados de pesquisas científicas, mas com a construção individual de conhecimentos por parte dos estudantes. Tal premissa torna-se ainda mais relevante ao se ter em conta que os estudantes passaram a exigir que as instituições de ensino assegurem a satisfação das suas necessidades no tocante ao desenvolvimento de competências que os coloquem em relativa superioridade para competir no mercado de trabalho (SION et al., 2011; WERNECK, 2006).

Nessa conformidade, a materialização da construção individual de conhecimentos, bem como de competências distintas, deve fundamentar-se na identificação das necessidades particulares de aprendizagem por parte dos estudantes, de forma que os programas instrucionais possam ser concebidos levando-se em conta a forma como os estudantes melhor captam, processam, percebem e compreendem as informações, ou seja, considerando os seus Estilos de Aprendizagem.

Estudos recentes (FELDER e SPURLIN, 2005; FER, 2007) apontam que divergências entre Estilos de Aprendizagem entre professores e alunos prejudicam o processo de ensino e aprendizagem, resultando em desistências das aulas, sonolência, desconforto nos locais de estudo, absenteísmo, mudanças de cursos e áreas de concentração.

Diante desse contexto e dada importância dos Estilos de Aprendizagem, a presente investigação tem como objetivo identificar como os Estilos de Aprendizagem se relacionam com características distintivas de estudantes do Ensino Médio, especificamente, com relação ao Sexo, os Eixos Tecnológicos aos quais pertencem, os Cursos e Anos Curriculares, com a finalidade última de proporcionar uma maior familiarização com o tema para o desenvolvimento de proposições teóricas, por meio do método indutivo, para futuras investigações na área.

A justificativa para tal, assenta-se no fato de que a identificação e compreensão dos Estilos de Aprendizagem, bem como a forma como os mesmos se apresentam em função de diferentes perfis educacionais de uma dada instituição de ensino, podem auxiliar no desenvolvimento e implementação de estratégias e mecanismos que corrijam possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem, ensejando potenciais melhorias que elevem a obtenção de conhecimentos por parte dos estudantes, uma vez que fundamenta-se na consideração das necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes de maneira mais efetiva.

Além desta introdução, o artigo está estruturado em outras cinco seções. A seguir, são apresentados os principais conceitos que norteiam os Estilos de Aprendizagem e a sua importância, seguido do método utilizado para o desenvolvimento de toda a investigação. Na sequência, são apresentados os resultados encontrados, constituindo-se como o cerne da presente investigação e, por fim, mas não menos importante, as contribuições da investigação e as referências utilizadas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 2A importância dos Estilos de Aprendizagem

O conceito de Estilos de Aprendizagem tem sido aplicado em uma variedade de atributos e características que diferenciam os estudantes, estando relacionados com características cognitivas, afetivas e comportamentais que servem de indicadores relativamente estáveis de como os estudantes percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem (FELDER e BRENT, 2005).

Somando-se a isso, os Estilos de Aprendizagem variam de acordo com a tendência individual de aprendizagem de cada um, podendo ajudar os estudantes na obtenção de um bom desempenho acadêmico em qualquer matéria se adequadamente trabalhados para tal fim (OMAR et al., 2015), já que o conhecimento de como os indivíduos tendem a pensar, sentir e agir em um contexto de aprendizagem pode fornecer ricas possibilidades para facilitar o processo de aprendizagem (RAYNER, 2015).

Dentro desse prisma, a compreensão dos Estilos de Aprendizagem, bem como de suas mudanças, na medida em que o ambiente de aprendizagem se desloca da teoria

para a prática, aliada ao encorajamento de abordagens de aprendizagem profundas por parte dos estudantes são questões essenciais para a melhoria do aprendizado (TSINGOS et al., 2015).

Todavia, a identificação e compreensão dos Estilos de Aprendizagem torna-se particularmente difícil se o processo de aprendizagem ocorre de maneira tradicional (cara a cara) na sala de aula, tornando-se necessário o uso de um instrumento para a identificação das preferências de aprendizagem, caracterizando os estudantes de acordo com atributos semelhantes, que a depender do método empregado pode categorizar os estudantes por seus Estilos de Aprendizagem, Estilos de Pensamento, Estilos Cognitivos e muitos outros (SAHABUDIN e ALI, 2013).

Os estudantes podem aprender de diferentes maneiras, vendo ou ouvindo, refletindo e/ou agindo sobre uma determinada informação, raciocinando de forma lógica e/ou intuitiva, memorizando e/ou visualizando informações, esboçando analogias e construindo modelos matemáticos, resumindo-se em última instância nos processos preferenciais de recepção e processamento da informação (FELDER e SILVERMAN, 1988).

Dessa forma, alguns estudantes sentem-se confortáveis com teorias e abstrações, enquanto outros sentem-se mais seguros com fatos e fenômenos observáveis; alguns preferem uma aprendizagem ativa, enquanto outros tendem a introspecção; alguns preferem a apresentação de informações de forma visual, enquanto outros preferem explicações verbais, não existindo uma forma de aprendizagem que seja preferível ou inferior a outra, pois cada Estilo de Aprendizagem possui diferentes características com forças e fraquezas particulares (FELDER e BRENT, 2005).

Ao conhecer os Estilos de Aprendizagem específicos dos estudantes, os professores tornam-se aptos a reconhecer, entender e encontrar as necessidades de aprendizagem dos seus alunos de maneira mais efetiva (SAHABUDIN e ALI, 2013), tendo em vista que cada estudante é um indivíduo com diferentes objetivos, Estilos de Aprendizagem, capacidades e ambições.

Nesse sentido, ter consciência sobre os Estilos de Aprendizagem dos estudantes pode ajudar não só os professores, mas as instituições de ensino, no processo de desenho de cursos e instruções efetivas de ensino para os estudantes, ao levarem em consideração as suas diferenças individuais de aprendizagem (HALILI et al., 2015).

2.2 O Index of Learning Styles e os Estilos de Aprendizagem de Felder e Silverman

De forma geral, um modelo de Estilos de Aprendizagem classifica os estudantes de acordo com lugar em que eles se encontram em uma escala que reflete as formas como recebem e processam as informações (FELDER e SILVERMAN, 1988). Nessa conformidade, Soloman e Felder (1995) desenvolveram o *Index of Learning Styles* (ILS), um instrumento utilizado originalmente para acessar as preferências de aprendizagem de estudantes tendo como pano de fundo o modelo desenvolvido por Felder e Silverman

(1988), para identificar os diferentes Estilos de Aprendizagem de estudantes de Engenharia, bem como fornecer uma base de conhecimentos para que os professores formulem abordagens de ensino que atendam as necessidades dos estudantes (FELDER e SPURLIN, 2005).

A teoria e a filosofia por trás do desenvolvimento e uso do ILS estão firmemente baseados em uma categorização de traços fluidos, tendo por princípio a crença de que o principal valor de um modelo de Estilos de Aprendizagem é fornecer orientação aos instrutores sobre o desenvolvimento e o uso de uma abordagem de ensino equilibrada, não sendo apropriado para rotular os estudantes, prescrever carreiras de sucesso, tampouco para se fazer inferências sobre a habilidade de ter sucesso em qualquer empreitada (LITZINGER et al., 2007).

O modelo de Felder e Silverman (1988) operacionalizado pelo ILS de Soloman e Felder (1995) consiste em quatro dimensões de aprendizagem, medidas individualmente por 11 perguntas de caráter binário, nas quais as dimensões são:

Ativo/Reflexivo: Dimensão referente ao processamento de informações. Os aprendizes ativos aprendem preferencialmente por meio da manipulação das informações, fazendo algo com elas, como elaborar explicações sobre um dado assunto para os demais estudantes. Além disso, tendem a gostar de trabalhar em grupo. Por outro lado, os aprendizes reflexivos preferem pensar sobre as informações, tendem a ter uma relação com a informação mais introspectiva, não estando confortáveis com trabalhos em grupos (FELDER, 1993; FELDER e BRENT, 2005; FELDER e SILVERMAN, 1988; FELDER e SOLOMAN, 1993; FELDER e SPURLIN, 2005; LITZINGER et al., 2007).

Sensorial/Intuitivo: Dimensão referente a percepção das informações. Aprendizes sensoriais tendem a gostar de aprender fatos, coisas concretas e procedimentos sistemáticos. Frequentemente são caracterizados como aprendizes práticos. Já os aprendizes intuitivos preferem aprender por meio de conceitos e abstrações, detestando coisas repetitivas e rotineiras, orientados para inovação e para a busca de significados (FELDER, 1993; FELDER e BRENT, 2005; FELDER e SILVERMAN, 1988; FELDER e SOLOMAN, 1993; FELDER e SPURLIN, 2005; LITZINGER et al., 2007).

Visual/Verbal: Dimensão relacionada a captação de informações. Aprendizes visuais tendem a captar melhor as informações apresentadas de maneira visual, como figuras, diagramas e fluxogramas. Enquanto os aprendizes verbais preferem captar as informações escritas e por meio de explicações orais (FELDER, 1993; FELDER e BRENT, 2005; FELDER e SILVERMAN, 1988; FELDER e SOLOMAN, 1993; FELDER e SPURLIN, 2005; LITZINGER et al., 2007).

Sequencial/Global: Dimensão relacionada a compreensão das informações. Aprendizes sequenciais tendem a compreender as informações adotando um processo de pensamento linear, no qual aprendem em pequenos incrementos, com cada passo seguindo uma ordem lógica. Em contrapartida, os aprendizes globais tendem a compreender as

informações por meio de um processo de pensamento holístico, por meio do quadro geral, ou de grandes saltos de compreensão. Tendem a compreender primeiro o contexto geral para só depois compreender as particularidades do mesmo (FELDER, 1993; FELDER e BRENT, 2005; FELDER e SILVERMAN, 1988; FELDER e SOLOMAN, 1993; FELDER e SPURLIN, 2005; LITZINGER et al., 2007).

3 | METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 Natureza da pesquisa, objetivos e procedimentos técnicos utilizados

A presente investigação é de natureza tanto quantitativa, quanto qualitativa. *A priori* baseia-se na análise e classificação de um fenômeno em particular, tendo como princípio basilar a sua tradução em números para a verificação da sua manifestação entre grupos diversos por meio de testes bivariados. *A posteriori*, busca inferir significados e construir hipóteses por meio de um processo indutivo (GÜNTHER, 2006; SILVA et al., 2014).

Do ponto de vista dos seus objetivos, pode ser caracterizada como descritiva e exploratória, por descrever as características de uma determinada população estabelecendo relações entre variáveis, mormente entre os Estilos de Aprendizagem e as variáveis Sexo, Eixos Tecnológicos, Cursos e Anos Curriculares, tendo por finalidade última proporcionar uma maior familiarização com o tema de estudo para o desenvolvimento de proposições teóricas, por meio do método indutivo, para futuras investigações na área (DEMEULENAERE, 2012; GIOIA e PITRE, 1990; SILVA e MENESES, 2001; THOMAS, 2006).

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma *survey* pois caracterizou-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (SILVA e MENESES, 2001).

3.2 Coleta e Análise dos Dados

O instrumento de Coleta de dados utilizado na presente investigação foi o *Index of Learning Styles (ILS)*, desenvolvido por Soloman e Felder (1995) para se aferir originalmente as preferências de aprendizagem de estudantes de Engenharia tendo como parâmetro o modelo desenvolvido por Felder e Silverman (1988). O instrumento é composto por 44 questões binárias, estruturado em 4 dimensões de aprendizagem representadas por 11 questões em cada uma. A escala utilizada para se mensurar os estilos de aprendizagem na presente investigação foi adaptada de Soloman e Felder (1995), como pode ser visualizada na Tabela 1.

Nesse sentido, quando os valores obtidos para uma dimensão de aprendizagem situam-se entre 7 e 11, há preferência de aprendizagem dentro da dimensão em questão. Por outro lado, quando os valores obtidos situam-se entre 5 e 6, não se verifica preferência

de aprendizado dentro da dimensão, indicando que os estudantes aprendem tanto de uma forma quanto de outra. A justificativa para a mensuração adotada na presente investigação baseia-se em An e Carr (2017), uma vez que os referidos autores apontam que as medições de Estilos de Aprendizagem frequentemente ordenam em rankings as forças individuais, de forma que um estilo é configurado como maior ou menor do que outro, criando diferenças (Dicotomias) que muitas vezes não são evidentes em mensurações que separadamente avaliam os estilos diferentes.

Dimensão de Aprendizagem										Dimensão de Aprendizagem				
Ativo	11	10	9	8	7	6	5	6	7	8	9	10	11	Reflexivo
Sensorial	11	10	9	8	7	6	5	6	7	8	9	10	11	Intuitivo
Visual	11	10	9	8	7	6	5	6	7	8	9	10	11	Verbal
Sequencial	11	10	9	8	7	6	5	6	7	8	9	10	11	Global
Preferência de Aprendizagem					Sem preferência					Preferência de Aprendizagem				

Tabela 1- Escala de Medição do Index of Learning Styles.

Fonte: Adaptado de Felder e Silverman, 1988.

A investigação foi realizada utilizando-se uma amostra de 132 estudantes dos cursos Técnicos de Administração (integrado) e Informática (subsequente) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, que é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada em 21 unidades no Estado do Piauí.

Para o tratamento, análise e interpretação dos dados foram utilizados os softwares SPSS Statistics na sua versão 24 e o Numbers na sua versão 5.0. As técnicas estatísticas utilizadas foram de natureza descritiva, exploratória e inferencial para se descrever, analisar e interpretar o comportamento dos atributos em estudo, sobretudo, as relações entre as Preferências de Aprendizagem e as variáveis Sexo, Eixos Tecnológicos, Curso e Ano Curricular.

A população da presente investigação é formada por 184 estudantes dos cursos técnicos e integrados de Administração e Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-Campus Oeiras. Foram assumidos um erro amostral de 4,55% e um nível de significância de 5% para o cálculo do tamanho da amostra, que foi determinado por meio da amostragem aleatória simples.

Somando-se a isso, assumiu-se um nível de significância de 5% ao longo das análises.

4 | ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização da amostra

Dentre os 132 estudantes que fazem parte da amostra, 40,2% são do sexo masculino, enquanto 59,8% são do sexo feminino. Em relação ao curso e ao ano, 30,3% dos estudantes estão no 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Administração, 30,3% estão no 1º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Administração, 22,7% estão no 1º ano do Curso Técnico em Informática e, 16,7% estão no 3º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Administração. Em relação a variável sexo, 66% dos estudantes do sexo masculino encontram-se no Eixo de Gestão e Negócios, enquanto 34% dos demais estudantes do sexo masculino encontram-se no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação. Já em relação aos estudantes do sexo feminino, 84,8% encontram-se o Eixo de Gestão e Negócios, enquanto 15,2% encontram-se no Eixo Tecnológico de Informação e Comunicação.

No tocante aos Estilos de Aprendizagem, a distribuição das preferências foi a seguinte:

- I. Na dimensão Ativo/Reflexivo, há uma preponderância da Preferência de Aprendizagem “Ativo” (49,2% dos estudantes), seguida de uma “Ausência de Preferência” (42,4% dos estudantes), ou seja, os estudantes processam as informações tanto de uma forma quanto de outra;
- II. Na dimensão Sensorial/Intuitivo, há uma preponderância da Preferência de Aprendizagem “Sensorial” (71,2% dos estudantes), seguida de uma “Ausência de Preferência” (23,5% dos estudantes), ou seja, os estudantes percebem as informações tanto de uma forma quanto de outra;
- III. Na dimensão Visual/Verbal, há uma preponderância da “Ausência de Preferência” (42,4% dos estudantes), indicando que os estudantes captam as informações tanto de forma Visual quanto verbal, seguida da Preferência de Aprendizagem Verbal (31,1% dos estudantes);
- IV. Na dimensão Sequencial/Global, há uma preponderância da Preferência de Aprendizagem “Sequencial” (48,5% dos estudantes), seguida de uma ausência de preferência (43,9% dos estudantes), ou seja, os estudantes compreendem as informações tanto de uma forma quanto de outra;

Os resultados das distribuições das Preferências de Aprendizagem da presente investigação, a exceção da dimensão Visual/Verbal, estão em conformidade com os resultados encontrados em outras investigações (WALTER e FORTES, 2014; WALTER et al., 2017, 2018), em que as distribuições das preferências de aprendizagem são frequentemente apresentadas como Ativo/Sensorial/Visual/Sequencial.

Outro ponto que merece destaque é a alta frequência da Ausência de Preferência nas dimensões de aprendizagem Ativo/Reflexivo; Visual/Verbal e Sequencial/Global, indicando

que os estudantes possuem um equilíbrio entre os estilos dessas dimensões, o que segundo Felder e Soloman (1993) é algo desejável pois dependendo das circunstâncias e exigências educacionais os estudantes podem necessitar de um estilo ou de outro.

4.2 Análise Exploratória e Inferencial

Para se verificar se existem diferenças nas preferências de aprendizagem em relação ao Sexo e aos Eixos Tecnológicos, utilizou-se o teste paramétrico *t-Student* para duas amostras independentes, cujos pressupostos de aplicação são população normal ou $n \geq 30$ e desvio padrão desconhecido. Entretanto, uma vez que o tamanho da amostra é diferente nos dois grupos, procedeu-se a aplicação do teste de *Levene* para se verificar se as variâncias são homogêneas, assumindo um nível de significância de 5%. Os resultados estão expressos na Tabela 2.

Variáveis de Controle	Preferência Ativo/Reflexivo	Preferência Sensorial/Intuitivo	Preferência Visual/Verbal	Preferência Sequencial/Global
Sexo	<i>Levene</i> : 0,133 <i>t-Student</i> :0,505	<i>Levene</i> :0,000 <i>t-Student</i> :0,018*	<i>Levene</i> : 0,004 <i>t-Student</i> :0,017*	<i>Levene</i> : 0,007 <i>t-Student</i> : 0,180*
Eixos Tecnológicos	<i>Levene</i> : 0,153 <i>t-Student</i> : 0,394	<i>Levene</i> : 0,000 <i>t-Student</i> : 0,003*	<i>Levene</i> : 0,693 <i>t-Student</i> : 0,227	<i>Levene</i> : 0,321 <i>t-Student</i> : 0,938

Tabela 2: Resumo dos testes de *Levene* e *t-Student* para as variáveis Sexo e Eixos Tecnológicos.

Nota: * Valor do teste para variâncias iguais não assumidas.

De acordo com os resultados do teste de *Levene* obtidos no Quadro 2, conclui-se que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variâncias são significativamente diferentes a um nível de significância de 5% para as variáveis Sexo e Eixos Tecnológicos em relação às variáveis Preferência Ativo/Reflexivo e Sequencial/Global e para a variável Eixos Tecnológicos em relação a Preferência Visual/Verbal, considerando que os valores obtidos nos testes são maiores do que o nível de significância assumido. Por outro lado, para a variável Preferência Sensorial/Intuitivo, existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as variâncias são significativamente diferentes a um nível de significância de 5% tanto para a variável Sexo quanto para a variável Eixos Tecnológicos, sendo o mesmo verdadeiro para a variável Sexo em relação a Preferência Visual/Verbal, tendo em vista que os valores obtidos no teste são menores do que o nível de significância assumido.

Em relação ao teste *t-Student*, existem evidências estatísticas suficientes para afirmar a um nível de significância de 5% que as médias das Preferências Ativo/Reflexivo e Sequencial/Global são iguais para as variáveis Sexo e Eixos Tecnológicos, sendo o mesmo válido para a Preferência Visual/Verbal em relação aos Eixos Tecnológicos, uma vez que os valores obtidos no teste são maiores do que o nível de significância assumido na

análise. Já para a variável Preferência Sensorial/Intuitivo, existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que as médias da preferência são significativamente diferentes para as variáveis Sexo e Eixos tecnológicos a um nível de significância de 5%, sendo o mesmo verdadeiro para a variável Sexo em relação a Preferência Visual/Verbal, tendo em vista que os valores obtidos no teste são menores do que o nível de significância assumido.

Para se verificar a existência de diferenças nas Preferências de Aprendizagem em relação aos Cursos e Anos Curriculares, utiliza-se o teste paramétrico one-way ANOVA, que possui como pressupostos de aplicação a distribuição normal nos diversos grupos (utilização do teste de *Kolmogorov-Smirnov*), a homogeneidade das variâncias (utilização do teste de *Levene*) e a independência entre os grupos. Considerando os valores obtidos no teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov, todos menores do que o nível de significância assumido de 5%, conclui-se que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que a variável em estudo segue uma distribuição normal. Dada a violação do primeiro pressuposto de aplicação do teste paramétrico, aplicou-se a alternativa não-paramétrica, nomeadamente, o teste de Kruskal-Wallis, com o intuito de comparar a distribuição das Preferências de Aprendizagem entre os Cursos e Anos Curriculares, cujos resultados estão dispostos na Tabela 3.

Variáveis de Controle (Cursos e Anos Curriculares)	Preferência Ativo/Reflexivo	Preferência Sensorial/Intuitivo	Preferência Visual/Verbal	Preferência Sequencial/Global
<i>Valores do Teste Kruskal-Wallis</i>	0,747	0,021	0,625	0,980

Tabela 3: Resumo dos teste de *Kruskal-Wallis* para as variáveis *Cursos e Anos Curriculares*.

Nota: São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é de 0,05.

De acordo com os resultados obtidos na Tabela 3, conclui-se que não existem evidências estatísticas suficientes, ao nível de significância de 5%, para afirmar que as distribuições das Preferências Ativo/Reflexivo, Visual/Verbal e Sequencial/Global são significativamente diferentes para os Cursos e Anos Curriculares, uma vez que os valores obtidos por meio do teste de *Kruskal-Wallis* são maiores do que o nível de significância assumido na análise. Todavia, para a Preferência Sensorial/Intuitivo o mesmo não é verdadeiro, tendo em vista que existem evidências estatísticas suficientes, ao nível de significância de 5%, para afirmar que as distribuições da Preferência Sensorial/Intuitivo são diferentes para os Cursos e Anos Curriculares analisados, uma vez que o valor obtido do teste é inferior ao nível de significância assumido.

Variáveis de Controle	Preferência Ativo/Reflexivo	Preferência Sensorial/Intuitivo	Preferência Visual/Verbal	Preferência Sequencial/Global
<i>Valores do Teste Qui-Quadrado</i>	0,206	0,050	0,001	0,010

Tabela 4: Resumo dos teste de Independência para as variáveis Preferências de Aprendizagem e Sexo.

Nota: Todas as células esperavam uma contagem menor do que 20%.

Os resultados da aplicação do teste de Independência do *Qui Quadrado* para as variáveis Preferências de Aprendizagem e Sexo exibidas na Tabela 4, evidenciam que para as Preferências Ativo/Reflexivo e Sensorial/intuitivo não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar, a um nível de significância de 5%, que as variáveis estejam associadas, ou seja, são independentes, tendo em vista que os valores obtidos no teste são maiores ou iguais do que o nível de significância assumido. No entanto, para as Preferências Visual/Verbal e Sequencial/Global, considerando-se que os valores obtidos do teste são menores do que o nível de significância assumido, pode-se concluir que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar, a um nível de significância de 5%, que as variáveis estão associadas ao Sexo.

Nessa conformidade, os resultados encontrados ratificam os achados de alguns autores (ENTWISTLER e RAMSDEN, 1982; KOLB, 2014; SCHMECK, 1988) uma vez que as diferenças percebidas nos Estilos de Aprendizagem podem ser explicadas pela diversidade de experiências prévias dos sujeitos, pelos tipos de personalidade, especialização educacional, escolhas de carreira, demandas atuais de trabalho e características pessoais que influenciam na percepção da situação por parte dos estudantes, sobretudo, as que derivam das múltiplas abordagens concebidas pelos estudantes sobre os seus processos de aprendizagem que emergem das suas percepções relacionadas as atividades requeridas no âmbito acadêmico (BIGGS, 1984).

Por outro lado, os resultados apontaram que a variável de controle Sexo possui um papel importante para a dimensões de aprendizagem Visual/Verbal e Sequencial/Global. Uma das possíveis explicações para tal, reside no fato apontado por alguns autores (KNAUS et al., 2004; MACHADO et al., 2005) de que existem diferenças em estruturas neuroanatômicas (lóbulo parietal inferior direito e lóbulo parietal inferior esquerdo) que exercem influência na forma com que homens e mulheres executam o processo de atenção e percepção seletiva, bem como a capacidade de concentração em um estímulo específico, processos que estão associados à dimensão Visual/Verbal e Sequencial/Global, responsável pela captação de informações, segundo o Modelo de Felder e Soloman (1993).

4.3 Generalizações formais para futuras investigações

Diante das evidências encontradas, e seguindo os postulados para a construção de proposições teóricas (DEMEULENAERE, 2012), apresenta-se as seguintes proposições para futuras investigações:

P₁: Diferenças nos perfis educacionais ofertados pelas instituições podem favorecer ou desfavorecer a aprendizagem em função das diferenças de preferências de Captação, Percepção e Compreensão das informações por parte dos estudantes;

P₂: O processo de Percepção das informações por parte dos alunos apresenta-se diverso em função das diferentes exigências dos cursos e anos curriculares;

P₃: Diferenças neuroanatômicas de homens e mulheres podem explicar a associação entre o sexo e as dimensões de captação e compreensão das informações (Visual/Verbal; Sequencial/Global) influenciando na aprendizagem de disciplinas baseadas em linguagens e/ou ciências exatas;

5 | CONTRIBUIÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Como mencionado anteriormente, a presente investigação teve como objetivo principal identificar como os Estilos de Aprendizagem se relacionam com características distintivas de estudantes do Ensino Médio, especificamente, com relação ao Sexo, os Eixos Tecnológicos aos quais pertencem, os Cursos e Anos Curriculares, com a finalidade última de proporcionar uma maior familiarização com o tema para o desenvolvimento de proposições teóricas, por meio do método indutivo, para futuras investigações na área.

De forma geral, os estudantes da presente investigação possuem preferências de aprendizagem Ativo/Sensorial/Verbal/Sequencial, que a exceção da dimensão Visual/Verbal, guardam similaridades com os resultados de outras investigações (WALTER e FORTES, 2014; WALTER et al., 2017, 2018). Não obstante a isso, ressalta-se a alta frequência da Ausência de Preferência nas dimensões de aprendizagem Ativo/Reflexivo; Visual/Verbal e Sequencial/Global, indicando que os estudantes da presente investigação possuem um equilíbrio entre os estilos dessas dimensões. Outro ponto que merece destaque é o fato de que as médias/distribuições das dimensões de Captação, Percepção e Compreensão das informações apresentam-se diversas na amostra da presente investigação e que a variável de controle Sexo pode ser uma variável-chave para se explicar as diferenças na captação e compreensão das informações dos estudantes, tendo por fundamento as diferenças neuroanatômicas entre homens e mulheres.

Os resultados obtidos na presente investigação fornecem uma importante contribuição prática para a monitoração e gestão da aprendizagem pelas instituições de ensino, uma vez que a identificação dos Estilos de Aprendizagem e como os mesmos se apresentam em função dos perfis educacionais ofertados e características individuais, podem favorecer

o desenvolvimento de estratégias e mecanismos que estimulem a aprendizagem dos estudantes, aumentando dessa forma as suas chances de permanência e êxito nas instituições de ensino.

Como contribuições teóricas, ressalta-se o fato de que a variável de controle Sexo possui um papel importante para as dimensões de aprendizagem Visual/Verbal e Sequencial/Global, ratificando o fato de que diferenças neuroanatômicas entre homens e mulheres influenciam nos processos de captação, atenção e percepção de informações (KNAUS et al., 2004; MACHADO et al., 2005).

Como limitações, é de se referir que a investigação foi realizada em apenas um *campi* da instituição, impossibilitando a transferibilidade dos resultados para outros *campi* e demais instituições da Rede Federal de Ensino (Transferibilidade Externa), tendo em vista que cada uma possui particularidades atreladas ao seu contexto, localização geográfica, modalidades de ensino, dentre outras.

Sahabudin e Ali (2013) apontam que nos processos de aprendizagem os materiais instrucionais utilizados são um dos principais fatores a serem considerados pelos instrutores, pois, podem contribuir para a aceitação do conhecimento apresentado aos alunos. Nesse sentido, para além das proposições apresentadas para investigações futuras, sugere-se ainda que sejam desenvolvidos estudos para verificar se existe relação entre as preferências de aprendizagem entre homens e mulheres e os materiais instrucionais utilizados pelos diferentes cursos e anos curriculares.

REFERÊNCIAS

AN, D., & CARR, M. Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and individual differences*, 116(C), p.410-416, 2017.

BIGGS, J. B. Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived success. *Cognitive strategies and educational performance*, p.111-134, 1984.

DEMEULENAERE, P. L'interprétation des terrains et le recours à des propositions théoriques. *L'Annee sociologique*, 62(1), p.67-91, 2012.

ENTWISTLER, N. J., & RAMSDEN, P. Understanding Students Learning. *Nichols Publishing Company*, 1982.

FELDER, R. M. REACHING THE SECOND TIER: LEARNING AND TEACHING STYLES IN COLLEGE SCIENCE EDUCATION. *JOURNAL COLLEGE SCIENCE TEACHING*, 23(5), p.286-290, 1993.

FELDER, R. M., & BRENT, R. UNDERSTANDING STUDENT DIFFERENCES. *JOURNAL OF ENGINEERING EDUCATION*, 94(1), p.57-72, 2005.

FELDER, R. M., & SILVERMAN, L. K. LEARNING AND TEACHING STYLES IN ENGINEERING EDUCATION. *ENGINEERING EDUCATION*, 78(7), p.674-681, 1988.

FELDER, R. M., & SOLOMAN, B. A. *LEARNING STYLES AND STRATEGIES*. [HTTPS://WWW.ENGR.NCSU.EDU/](https://www.engr.ncsu.edu/) <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.pdf>, 1993.

- FELDER, R. M., & SPURLIN, J. APPLICATIONS, RELIABILITY AND VALIDITY OF THE INDEX OF LEARNING STYLES. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGINEERING EDUCATION*, 21(1), p.103-112, 2005.
- FER, S. DIFFERENCES IN TURKISH STUDENT TEACHERS' learning styles. *Fourth Balkan Congress: Education, The Balkans, Europe, Stara Zagora, Bulgaria*, p.22-24, 2007.
- GIOIA, D. A., & PITRE, E. MULTIPARADIGM PERSPECTIVES ON THEORY BUILDING. *AMRO*, 15(4), p.584-602, 1990.
- GÜNTHER, H. PESQUISA QUALITATIVA VERSUS PESQUISA QUANTITATIVA: ESTA é a questão. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22(2), p.201-210, 2006.
- HALILI, S. H., NAIMIE, Z., SIRA, S., AHMEDABUZOID, R., & LENG, C. H. EXPLORING THE LINK BETWEEN LEARNING STYLES AND GENDER AMONG DISTANCE LEARNERS. *PROCEDIA - SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES*, 191, p.1082-1086, 2015.
- KNAUS, T. A., BOLLIICH, A. M., COREY, D. M., LEMEN, L. C., & FOUNDAS, A. L. SEX-LINKED DIFFERENCES IN THE ANATOMY OF THE PERISYLVIAN LANGUAGE CORTEX: A VOLUMETRIC MRI STUDY OF GRAY MATTER VOLUMES. *NEUROPSYCHOLOGY*, 18(4), p.738-747, 2004.
- KOLB, D. A. *EXPERIENTIAL LEARNING: EXPERIENCE AS THE SOURCE OF LEARNING AND DEVELOPMENT*. NEW JERSEY: PRENTICE HALL, 2014.
- LITZINGER, T. A., SANG, H. L., WISE, J., & FELDER, R. A PSYCHOMETRIC STUDY OF THE INDEX OF LEARNING STYLES. *JOURNAL OF ENGINEERING EDUCATION*, 96(4), p.309-319, 2007.
- MACHADO, D., BASTOS, V. H., SILVA, P. A., ANDRADE, U. F., SILVA, J. G., FURTADO, V., & RIBEIRO, P. DIFERENÇAs sexuais encefálicas e níveis de atenção em homens e mulheres. *Fitness and Performance Journal*, 4(4), p. 232-235, 2005.
- OMAR, N., MOHAMAD, M. M., & PAIMIN, A. N. DIMENSION OF LEARNING STYLES AND STUDENTS' Academic Achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, p.172-182, 2015.
- RAYNER, S. G. COGNITIVE STYLES AND LEARNING STYLES. IN J. D. WRIGHT (ORG.), *INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF THE SOCIAL & BEHAVIORAL SCIENCES (SECOND EDITION)*, p. 110-117, 2015.
- SAHABUDIN, N. A., & ALI, M. B. PERSONALIZED LEARNING AND LEARNING STYLE AMONG UPPER SECONDARY SCHOOL STUDENTS. *PROCEDIA - SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES*, 103, p.710-716, 2013.
- SCHMECK, R. R. STRATEGIES AND STYLES OF LEARNING. IN *LEARNING STRATEGIES AND LEARNING STYLES* P.317-347, 1988.
- SILVA, D. D., DA SILVA, D., LOPES, E. L., & JUNIOR, S. S. B. PESQUISA QUANTITATIVA: ELEMENTOS, PARADIGMAS E DEFINIÇÕES. In *Revista de Gestão e Secretariado* Vol. 05, Número 01, p. 01-18, 2014.
- SILVA, É. L., & MENESES, E. M. *METODOLOGIA DA PESQUISA E ELABORAÇÃO de Dissertação*, 2001.
- SION, D. E., DA COSTA MERCÚRIO, N. F., TOFOLI, I., & DE CÁSSIA RIBEIRO VENDRAME, M. MARKETING EDUCACIONAL. *III E NCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓ SIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO*, 2011.
- SOLOMAN, B. A., & FELDER, R. M. *INDEX OF LEARNING STYLES QUESTIONNAIRE*. NC STATE UNIVERSITY. [HTTPS://WWW.WEBTOOLS.NCSU.EDU/LEARNINGSTYLES/](https://www.webtools.ncsu.edu/learningstyles/), 1995.

THOMAS, D. R. A GENERAL INDUCTIVE APPROACH FOR ANALYZING QUALITATIVE EVALUATION DATA. *AMERICAN JOURNAL OF EVALUATION*, 27(2), p.237-246, 2006.

TSINGOS, C., BOSNIC-ANTICEVICH, S., & SMITH, L. LEARNING STYLES AND APPROACHES: CAN REFLECTIVE STRATEGIES ENCOURAGE DEEP LEARNING? *CURRENTS IN PHARMACY TEACHING AND LEARNING*, 7(4), p.492-504, 2015.

WALTER, C. E., & FORTES, P. J. A INFLUÊNCIA da configuração das aulas e das avaliações na aprendizagem: um estudo de caso dos alunos do curso de Gestão da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. *Journal of Learning Styles*, 7(13), 2014.

WALTER, C. E., FORTES, P. J., STETTINER, C. F., & RAMOS, D. F. THE INFLUENCE OF LEARNING STYLES IN WORKING GROUPS PERFORMANCE. *JOURNAL OF LEARNING STYLES*, 10(20), p.156-181, 2017.

WALTER, C. E., LEITE, R. Â., LEAL, M. V., AMORIM, A. C., & REIS, I. PROJETO PERSONA: CONHECER PARA APRENDER A APRENDER. IN AUGUSTO NORONHA E (ORG.), *O ESPAÇO do profissional de nível técnico no sistema produtivo*: p. 90, 2018.

WERNECK, V. R. SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(51), p.173-196, 2006.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Data de aceite: 01/07/2020

Benjamim Machado de Oliveira Neto

Bacharel em Direito pela Faculdade Católica Rainha do Sertão – Unicatólica;

Pós-Graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica na instituição Kurius – FAK;

Pós-Graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Kurius – FAK;

Diplomado no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará – UECE.

RESUMO: O presente trabalho visa desenvolver um estudo acerca dos desafios existentes na formação dos professores na Educação de Jovens e Adultos, como uma ferramenta que possibilita contribuir com a inclusão e a socialização dos educandos em tal modalidade de ensino. Nesse sentido, o objetivo é de refletir a importância do docente em buscar o aperfeiçoamento profissional, o conhecimento e os métodos, para que seja possível oferecer uma aula de qualidade. O procedimento metodológico tem como base a pesquisa bibliográfica, com literaturas específicas sobre o assunto, tais como: Andrade (2004); Aranha (1996); Bello (1993); Calado (2008); Fonseca (2002); Gadotti (2010); Gomes (2007); Haddad (2007); Soares

(2005). A relevância do objeto é um modo de ter contato com as teorias que englobam a formação de docentes, o contexto histórico e o perfil dos estudantes. É devido ressaltar ainda que, os aspectos de discriminação e de exclusão que o referido grupo sofre durante o processo de escolarização, na qual a EJA surge como um instrumento educacional que procura atender as demandas, as necessidades e as particularidades destes sujeitos. Dessa forma, os educadores deveriam ser mais respeitados, reconhecidos e valorizados comparado aos outros modelos de ensino, devendo o governo incentivar, promover e investir cada vez mais na qualificação dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Educadores. Docência. Educação de Jovens e Adultos.

EDUCATOR TRAINING AND THE CHALLENGES OF TEACHING IN THE EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS IN CONTEMPORANEITY

ABSTRACT: The present work aims to develop a study about the existing challenges in the training of teachers in Youth and Adult Education, as a tool that makes it possible to contribute to the inclusion and socialization of

students in this type of teaching. In this sense, the objective is to reflect the importance of the teacher in seeking professional improvement, knowledge and methods, so that it is possible to offer a quality class. The methodological procedure is based on bibliographic research, with specific literature on the subject, such as: Andrade (2004); Aranha (1996); Bello (1993); Calado (2008); Fonseca (2002); Gadotti (2010); Gomes (2007); Haddad (2007); Soares (2005). The object's relevance is a way of having contact with the theories that encompass teacher training, the historical context and the profile of students. It is also worth mentioning that, the aspects of discrimination and exclusion that the referred group suffers during the schooling process, in which EJA emerges as an educational instrument that seeks to meet the demands, needs and particularities of these subjects. Thus, educators should be more respected, recognized and valued compared to other teaching models, and the government should encourage, promote and invest more and more in the qualification of teachers.

KEYWORDS: Educator Training. Teaching. Youth and Adult Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo apresentará um conteúdo que engloba o tema sobre a formação dos professores e os desafios da docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que o referido assunto envolve o período passado e atual, sendo um direito que foi conquistado por meio de lutas durante o contexto histórico, social e político.

A pesquisa tem por finalidade realizar uma reflexão acerca da importância da formação docente e o papel do educador em tal modalidade de ensino, como um estudo que possibilita analisar os desafios vivenciados por tais profissionais.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para um público específico, com o objetivo de oferecer o Ensino Fundamental e **Médio**, que visa à escolarização e formação, dando a oportunidade aos estudantes que, por algum motivo, não concluíram no período regular.

A formação de professor é um instrumento que pode contribuir para o processo de escolarização dos aluno(a)s da EJA, já que terá a oportunidade de conhecer novos saberes, habilidades e métodos, sendo um profissional que estimula o referido público a não abandonar a sala de aula e nem a desistir da escola.

Na atualidade, o adulto analfabeto faz parte de uma sociedade letrada, globalizada e moderna, que necessita obter o conhecimento de leitura, escrita e interpretação, para que seja possível buscar uma formação, desempenhar uma função e lutar por seus direitos.

Dessa forma, a formação de professor na Educação da EJA é uma ferramenta que pode diminuir a exclusão e a discriminação existente em tal modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, de buscar a inclusão, reparação, a escolarização, a participação e a socialização dos estudantes.

O procedimento metodológico tem como base a pesquisa bibliográfica, com literaturas

específicas acerca do contexto histórico, o público da EJA e a formação docente, tais como: Andrade (2004); Aranha (1996); Bello (1993); Calado (2008); Fonseca (2002); Gadotti (2010); Gomes (2007); Haddad (2007); Soares (2005).

O respectivo estudo aborda um conjunto de tópicos sobre: o contexto histórico que englobam os aspectos sociais e políticos; o perfil dos alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos; a importância da qualificação docente como um instrumento de reparação e escolarização.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve contexto histórico sobre a educação de jovens e adultos: aspectos sociais e políticos

Com a finalização do resumo, da introdução e da metodologia, deve-se começar o primeiro tópico do referencial teórico, com o objetivo de conhecer as informações que englobam o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos, como uma forma de analisar os aspectos sociais e políticos.

A história da Educação de Jovens e Adultos começa a partir da década de 1930, em que o país estava inserido em um contexto de afirmação do capitalismo industrial, surgindo assim as primeiras indústrias, que apareceu a necessidade de uma educação básica gratuita para adultos das classes inferiores e de suprir as demandas das classes dominantes da época. (ARANHA, 1996)

Em 1934, nasce o Plano Nacional de Educação, que tinha como intuito garantir o ensino gratuito desde a infância até a idade adulta, que teve destaque como primeiro plano educacional que englobava a Educação de Jovens e Adultos. (ARANHA, 1996)

No ano de 1947, iniciou-se a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), sendo um movimento liderado por Lourenço Filho e tinha como propósito explorar a capacidade de cada indivíduo, mediante ao contexto social e as necessidades econômicas, que ia de encontro ao grupo iletrado. (BELLO, 1993)

Em 1952, outro movimento social que lutava pela alfabetização de adolescentes e adultos surgiu no país, intitulado Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cujo foco era a alfabetização de brasileiros da região nordestina, que sentiu a necessidade de um novo método de ensino que pudesse estimular o processo de ensino e aprendizagem. (BELLO, 1993)

Um dos grandes nomes inseridos no projeto (CNER) era Paulo Freire, que é um importante estudioso da Educação no Brasil, na qual desenvolveu um método que buscava a igualdade social e promover um ensino libertador, como é possível analisar o estudo de Maria Lucia Aranha (1996, p. 209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que é também um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubado a humanidade. O método de Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõem um saber, conclui que o conhecer e interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p. 209)

De acordo com a autora em questão, o Paulo Freire buscava não somente passar o conteúdo, mas despertar a consciência crítica de educandos, que possibilitaria promovendo a inserção ao meio social, com uma prática docente que ocorria através do diálogo e a relação entre professor/aluno.

Para isso, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi implementado, como um projeto requerido pelo governo e que procurava garantir em conjunto de interesses, em função disso, apoiava as classes minoritárias com o intuito de mantê-las dependentes do controle imposto pelos governantes. (BELLO, 1993)

Outro momento de suma importância para a Educação de Jovens e Adultos, refere-se a Lei 5692/71 que, incorporada na Lei de Diretrizes e Bases LDB 4024/61, contou com o ano 1974, que dava início aos supletivos na rede de ensino gratuito, sendo um capítulo dedicado a legislação da EJA. (HADDAD, 2007)

Já no período de 1996, foi criada outra LDB que garantia os direitos do EJA, a Lei nº 9.394/96, porém não contemplava todas as necessidades e nem assegurava todos os interesses previstos, tais como: residência próximas as instituições de EJA; a dificuldade de locomoção; a falta de implantação do programa dentro das empresas. (HADDAD, 2007)

Para entender o processo educativo da EJA, torna-se essencial mencionar que o referido modelo de ensino é um lugar que deve inserir a todos da sociedade, como uma forma de oferecer a oportunidade que possibilita formar o cidadão e prepará-lo para o mercado de trabalho. (GOMES, 2007)

No entanto, a modalidade de ensino referente ao EJA é um modelo que englobam os interesses e as necessidades do grupo que não teve a chance de fazer parte da escola no período regular, seja por fatores de exclusão ou desistência, que impossibilitou em um dado momento da vida o processo de alfabetização e a conclusão dos estudos.

Como um modo de analisar o assunto sobre a modalidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos, torna-se conveniente mencionar o estudo de Maria José Gomes (2007, p. 02), que possibilita refletir acerca do processo escolar em questão:

[...] um sujeito que está iniciando ou retomando a sua vida escolar, que tem a marca de exclusão social e cultural, causada pelo não acesso à escola ou não possibilidade de continuidade dos estudos, que busca uma primeira ou nova oportunidade de inclusão (GOMES, 2007, p. 02).

Mediante o texto, observa-se que existem indivíduos que passam por traumas e

problemas durante a vida, que carregam marcas devido à discriminação, o preconceito e a vergonha no momento que é excluído.

A EJA é um mecanismo que assegura o direito de quem pretende voltar a estudar, com a finalidade de oferecer a oportunidade para estes estudantes que foram impedidos de continuar o processo de escolarização e de garantir acesso ao Ensino Fundamental ou Médio, sendo um sistema público que faz parte da Educação Básica e que abrange o supletivo (CALADO, 2008).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos é um sistema que apresenta uma estrutura e organização que integra a Educação Nacional, como um modelo que estabelece uma idade específica para o estudante e os cursos de supletivo, devendo o Estado assegurar o direito dos aluno(a)s de retomarem a escola.

A importância de criar um modelo de qualidade para a modalidade de Jovens e Adultos não é apenas uma necessidade e uma obrigação das políticas públicas, como é possível analisar o estudo do autor Moacir Gadotti (2010, p. 17):

Há necessidades de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidades de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade de fatores extraescolares e intraescolares; é preciso também considerar outros critérios objetivos, sempre deixando de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. (GADOTTI, 2010, p. 17)

Com base na obra, percebe-se que a EJA tem um conjunto de fatores que as políticas públicas deveriam valorizar ainda mais, como os programas, o currículo, o planejamento, os profissionais e a formação, com a finalidade de buscar uma educação de qualidade e de diminuir o número de analfabetismo.

Do ponto de vista das políticas públicas, o MEC toma a iniciativa de criar uma Secretaria que cuida da diversidade, inclusão e alfabetização, a Secretaria de Educação Continuada, sendo uma projeto que envolvem outros programas, tais como: PBA; PNLDEJA; PROJOVEM; PROJOVEM PRISIONAL (BRASIL, 2000).

Assim, o sistema da EJA tem por objetivo proporcionar um ensino que garanta a continuidade dos estudos, como um modelo educacional que é diferente dos programas de alfabetização tradicional, que busca a formação integral dos estudantes no processo de escolarização.

2.2 O perfil dos estudantes da modalidade de ensino de jovens e adultos

Com o encerramento do primeiro tópico do referencial teórico, faz-se necessário entrar no próximo assunto, no caso, o conteúdo acerca do perfil dos estudantes da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, para que seja possível analisar o contexto escolar vivenciado por tal público.

Os estudantes do EJA são considerados um grupo que pertencem a um contexto cultural, social, econômico e histórico específico, que mostra uma realidade marcada por

uma trajetória de dificuldades para terem acesso ao ensino regular, prejudicando assim o ingresso a escola e a obter uma formação (ANDRADE, 2004).

Nesse sentido, a respectiva modalidade de ensino abrange um grupo fora dos padrões, como um público marginalizado, desvalorizado e excluído, sendo uma situação ligado aos compromissos com o trabalho, a responsabilidade com a família e a falta de tempo, devendo o educador levar em conta a realidade dos educandos.

Segundo o pensamento de L. Soares (2005, p. 127), a Educação de Jovens e Adultos é um ensino que apresenta um conjunto requisitos, aspectos e estratégias, na qual é preciso que exista uma forma de atender aos interesses e às necessidades dos estudantes, como é possível analisar na obra em questão:

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos têm priorizado as seguintes temáticas: a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades; e, finalmente, a formação de professores condizente com a sua especialidade. A Conferência de Jomtien (1990) – Educação para todos – já estabelecia como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriados a cada um (SOARES, 2005, 127).

De acordo com o estudo, nota-se que não é uma questão apenas de acesso, mas que envolve um conjunto de fatores relacionados aos alunos, os professores e a escola, devendo o educador utilizar uma ação pedagógica que amplia o conteúdo, as estratégias e as metodologias.

Desse modo, as diferenças culturais e o conhecimento popular são fatores que definem a identidade dos estudantes, principalmente do público de tal modalidade de ensino, que envolvem uma diversidade de identidades, vivências e histórias.

O estudo de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000, p. 113) é um conteúdo que permite aprofundar o tópico sobre o perfil dos estudantes da EJA, sendo um modelo que abrange a cultura, a política e o saber popular:

A educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 113).

Conforme os autores, analisa-se que o referido público é marcado por um contexto de desigualdade social, que uma parte tem vergonha de si mesmo e sofrem diante de uma sociedade que os oprime, devendo o governo reconhecer, valorizar e investir amplamente na modalidade em questão.

2.3 A formação docente e os desafios do professor na educação do eja

Após a conclusão do segundo tema do referencial teórico, deve-se iniciar o próximo tópico da pesquisa, que aborda a importância da formação docente e os desafios do

professor na Educação de Jovens e Adultos.

O educador Paulo Freire foi um dos responsáveis pela realização do método que consistia na alfabetização de jovens e adultos, na qual buscava ensinar a definição de cultura e o papel ativo do homem na sociedade, na qual elaborou um conjunto de métodos relacionados a vivência de cada um. (PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001)

Por sua vez, a maior preocupação de Paulo Freire era com relação à postura do educador, já que o profissional precisaria se adaptar as novas mudanças, situações e demandas existentes na educação, mais especificamente, na questão de acolher o estudante com mais idade e que não sabia ler.

Para entender a questão da postura profissional e como deve se comportar no momento que lida com as diversas realidades, o estudo de M. C. R. Fonseca (2002, p. 63) é um conteúdo de suma importância para analisar que o educador pode utilizar uma ação pedagógica afetiva em contato com os estudantes da EJA:

A sensibilidade para as especificidades da vida adulta dos alunos da EJA compõe-se, pois, de uma atitude generosa do educador de se dispor a abrir-se ao outro e acolhê-lo, mas também da disciplina de observação, registro e reflexão da prática e sobre a prática pedagógica que permita ao professor, se não se colocar na posição de seu aluno, exercitar-se na compreensão do ponto de vista que este aluno pode construir. (FONSECA, 2002, p. 63)

Conforme o estudioso, a formação do professor é um requisito importante no momento de ensinar o público adulto, que reafirma a necessidade de qualificação docente e aperfeiçoamento profissional, devendo existir um trabalho que incentive e uma aula significativa, para promover a inclusão e escolarização de qualidade.

Por outro lado, o educador não deve ser apenas competente e qualificado, é preciso que tenha capacidade de transformar a realidade, como uma forma de refletir sobre o contexto social, devendo o professor ter uma sólida formação, para atuar frente às propostas pedagógicas que serão desenvolvidas nos programas de EJA.

O estudo do autor Marcelo Soares (2010, p. 04) é fundamental para compreender a importância da formação docente e do aperfeiçoamento profissional, para que seja possível analisar os desafios do processo de ensino e aprendizagem:

O trabalho coletivo implica uma compreensão mais ampla da escola. É preciso que os diferentes segmentos e atores que constroem e reconstruem a escola aprendam suas várias dimensões e significados. Isso porque o caráter educativo da escola não reside apenas no espaço em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem, mas se realiza, também, nas práticas e relações que aí se desenvolvem. A escola educa não apenas nos conteúdos que transmite, à medida que o processo de formação humana que ali se desenvolve acontece também nos momentos e espaços de diálogo, de lazer, nas reuniões pedagógicas, na postura de seus atores, nas práticas e modelos de gestão vivenciados. (SOARES, 2010, p.04)

O estudioso explica que, o professor deve exercer uma atividade em conjunto com os demais profissionais da escola, devendo explorar os espaços, elaborar ações pedagógicas, analisar outras práticas e construir relações, já que o ambiente escolar é um

local imprevisível, ainda mais a Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, o docente tem a função social de criar a relação entre a sala de aula, o cotidiano e a comunidade, sendo um desafio para lidar com a realidade escolar e as mudanças que atingem o referido ambiente, que mostra a importância de estar ciente das transformações políticas e de buscar um meio de integrá-las a educação.

Em consequência disso, a formação docente é uma ferramenta ímpar para contribuir com a Educação de Jovens e Adultos, que possibilita construir um ensino que visa o desenvolvimento de uma consciência reflexiva, crítica e libertadora, em que o diálogo é um método significativo no processo de ensino e aprendizagem.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente tópico é referente aos resultados e discussão da pesquisa, que buscou abordar os principais assuntos e fazer uma reflexão sobre a importância da formação docente da Educação de Jovens e Adultos, como uma forma de analisar que a prática do educador vai além do conteúdo exposto na sala de aula.

A modalidade da EJA não é apenas um lugar de aprendizado e para obter uma formação, mas, trata-se de um ambiente que envolvem pessoas de vários grupos sociais e um conjunto de desafios, que reafirma o valor da formação docente e do aperfeiçoamento profissional no referido modelo de ensino.

Por sua vez, o público da EJA sofre com problemas estruturais na família, dificuldades financeiras e desigualdade social, tornando o convívio e as relações em uma situação complexa, dentro e fora da sala de aula, devendo o educador ter uma sensibilidade a realidade e as necessidades dos educandos.

Assim, o afeto entre professor e estudante é precioso no momento de construir uma relação que possibilite favorecer o processo de aprendizagem, que pode contribuir para a socialização e escolarização, já que engloba o cuidar das necessidades e das individualidades do referido público em tal modalidade de ensino.

No entanto, o docente tem buscar a qualificação e outras formações, para que seja possível oferecer as condições adequadas para o desenvolvimento e escolarização dos aluno(a)s da EJA, bem como a escola deve fazer a sua parte e desempenhar o seu papel, devendo estar preparada e organizada.

Por fim, a modalidade da EJA deve ser valorizado pelo governo, devendo investir amplamente na formação docente e no aperfeiçoamento profissional, como um modo de promover a inclusão da diversidade, diminuir as diferenças sociais e oferecer uma educação de qualidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o estudo apresentado, torna-se conveniente concluir que, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da rede pública no Brasil, com a finalidade de oferecer um Ensino Fundamental e Médio de qualidade, tanto para o grupo que não tem a idade escolar quanto para o público que teve de interromper o processo de escolarização.

Por outro lado, o perfil dos aluno(a)s são variáveis, seja a idade, o sexo, a etnia, as condições financeiras e sociais, mostrando que tal modalidade não é apenas um lugar para obter uma formação, mas, trata-se de um ambiente que engloba um grupo que passam por dificuldades e problemas ao voltar a estudar.

Assim, o professor da EJA deve possuir formação e qualificação profissional, mas que acaba se deparando com diversos problemas no caminho e que prejudica o aperfeiçoamento da prática educativa, como a desvalorização do salário, a falta de experiência e a desmotivação em buscar novos saberes.

Por este motivo, o docente tem a missão de construir um ambiente que possibilita trabalhar a questão cognitiva, afetiva e social, com a finalidade de refletir acerca da ação pedagógica e de pensar em outros métodos, para que seja possível oferecer um ensino que contribua para o processo escolarização de qualidade.

A prática educativa do professor da EJA deve ser uma ação social, tanto para construir um ambiente de interação quanto para criar uma relação com os estudantes, que permita desenvolver um conjunto de métodos, estratégias e mecanismos em favor do aprendizado do público em questão.

Finaliza-se o tópico mencionando que, a EJA é um grupo marcado por um contexto social, cultural e econômico desfavorável, que prejudica a conclusão dos estudos no tempo adequado e por uma realidade de exclusão, devendo a escola oferecer: programas de qualificação; repensar o planejamento; ação pedagógica; currículo; disciplinas; horários; formação docente; material didático.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ANDRADE, E. R. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (org). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105. Brasília, 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/junho-2004-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file. Acesso em: 10 de Dezembro de 2019.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF**. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993.

CALADO, M. J. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos**. 2008. Disponível em: < http://www.pe.senac.br/ascon/faculdade/edital/11encontro/cd/A_INCLUSÃO_DE_ALUNOS_COM.pdf . > Acesso em: 10 de Dezembro de 2019.

FONSECA, M. C. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GOMES, Maria José. **Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos**. Recife, 2007, 204p. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de educação de jovens e adultos: um balanço de experiência de poder local**. In: HADDAD, Sérgio. Et al. **Novos caminhos da educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2007, p. 7-49.

HADDAD, Sérgio; Pierro, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.14, p. 108-130, mai-ago. 2000.

PIERRO, M. C. JOIA, O. RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no brasil**. Cadernos Cedes, 2001.

SOARES, L. (org.). **Aprendendo com a diferença**. Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Marcelo. **Planejamento: Concepções. Sala ambiente realidade escolar e trabalho pedagógico**. (UFES). Disponível em: < <http://coordenação.escola.gestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coordped/pdfalprojeto politicopedagogicoeorganizaçãodoensinoescolar.pdf> . [S.l.:s.n.s.d]. > Acesso em 10 de Dezembro de 2019.

FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 13/05/2020

Talita Aparecida de Oliveira

Universidade Federal do Tocantins – UFT
Palmas – TO

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3144126408948257>

RESUMO: A educação emocional é um ramo de aprendizagem na escola que visa compreender os aspectos sociais e individuais dos alunos. A utilização dessa metodologia aborda os conceitos fundamentais da educação das emoções, a autoconsciência, a raiva, o medo, a tristeza e o estresse. O presente estudo trata-se de relacionar a educação emocional com desigualdade social e políticas públicas em uma escola municipal de Palmas/TO. As emoções estão no meio social do ser humano e elas envolvem a relação com a família, escola, amigos, sociedade, cultura que influenciam na formação da criança e do adolescente. Existem planos de meta para a educação, contudo, as desigualdades emocionais presentes e o reflexo do ensino com base nas diversidades de condições socioeconômicas e culturais

dos alunos retratam uma educação instável. Neste sentido, cabe a discussão da formação do indivíduo através da educação emocional dentro do contexto territorial de desigualdade e pobreza.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, desigualdade, educação, emoções.

FORMATION OF THE INDIVIDUAL THROUGH EMOTIONAL EDUCATION

ABSTRACT: Emotional education is a branch of school learning that aims to understand the social and individual aspects of the students. The use of this methodology approaches the fundamental concepts of emotional education, self-consciousness, anger, fear, sorrow and stress. The present study is about establishing the relationship between emotional education and social inequality and public policies in a municipal school in Palmas, Tocantins. Emotions are part of the social environment of the human being and involve the relationship with family, school, friends, society and culture that influences the formation of children and teenagers. Although there are goal plans for education in place, emotional inequalities and the reflections of students' socioeconomic and cultural conditions portray an unstable

education. In this sense, it is appropriate to discuss the formation of the individual through emotional education while considering the territorial specificities of inequality and poverty.

KEYWORDS: Learning, Inequality, Education, Emotions.

1 | INTRODUÇÃO

A formação escolar brasileira no limiar do século XXI exige uma ressignificação do saber sobre aprendizagem e teorias que se relacionam com um mundo em constante movimento de desigualdade social.

A escola cada vez mais deve aprimorar seus instrumentos para compreender a forma de desenvolvimento do indivíduo em situação de aprendizagem afetiva e cognitiva. Concretizando os aspectos sociais e individuais, é importante apresentar uma visão ampla sobre a área da educação emocional e desigualdade.

O *status* interdisciplinar da formação escolar requer uma transformação que vai além da prática teórica do saber científico, mas principalmente em articular a prática da educação emocional, como uma área que sistematiza instrumentos capazes de dar conta da autoconsciência, das emoções internas, desenvolvimento de valores, vínculos afetivos, convívio, imaginação e também com a família, escola, amigos e sociedade.

A elaboração deste estudo moveu-se na intenção de chamar atenção dos que se dedicam à educação, para uma licenciatura voltada para os sentimentos e emoções. É um tema que não tem sido devidamente abordado nas escolas municipais da região norte, especificamente em Palmas/TO.

Portanto, no decorrer deste estudo serão disponibilizados aspectos teóricos e diários de práticas que permitirão aos leitores uma nova busca em assumir posturas de avanço e mudança na transmissão do conhecimento e formação emocional.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para entrar na temática da política da educação é necessário analisar os desafios de hoje e a forma interdisciplinar de conceitos e diretrizes sobre o ensino e aprendizagem em lugares de desigualdade social, especificamente de grande pobreza.

Os conceitos orientadores para compreender a formação do indivíduo na educação emocional se destaca nas formas de pensar e resolver problemas. Para compreender o desenvolvimento a partir de uma perspectiva, é necessário se conectar a palavra “educar”. No dicionário ¹Houaiss, o termo educar é descrito como:

EDUCAR v.t. Despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões e ideais de determinada sociedade, aprimorando-lhe as faculdades intelectuais, físicas e morais. / Cultivar o espírito. / Instruir, ensinar. / Domesticar, amestrar, adestrar. / Dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade.

¹ Houaiss, Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa. Editora: Moderna, 2015.

Verificou-se também no Houaiss o que se entende por educação:

EDUCAÇÃO s.f. Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais: a educação da juventude. / Resultado dessa ação. / Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras: homem sem educação. / Aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. / Conjunto de métodos; desenvolvimento metódico de uma faculdade, de um sentido, de um órgão. / Conhecimento e observação dos costumes da vida social, civilidade, delicadeza, polidez, cortesia.

Com ajuda destas definições, constitui-se uma reflexão sobre a educação e os processos formativos que ocorrem no meio escolar e social. A educação é constituída de diferentes dimensões (biológica, afetiva, territorial, relacional, funcional, histórica, cultural, institucional e outros) todas essas perspectivas são capazes de formar conhecimento sobre seu espaço sociocultural e de si mesmo.

No escrito *Ação cultural para liberdade*, Paulo Freire (1981, p. 76) trata da educação como “instrumento de reprodução da ideologia dominante ou como um método de ação transformadora revolucionária”. O autor Paulo Freire defende uma educação humanista e libertadora, onde o indivíduo deve desenvolver suas tarefas a partir de relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo.

O indivíduo se constitui em diferentes dimensões e se torna um sujeito a partir do conhecimento que consegue apropriar-se, já que está inserido em uma teia de informações que reverte em formação e aprendizado.

Tomando esses aspectos por base, Visca (1991) apresenta um esquema de como se constrói o processo de aprendizagem e seus diferentes níveis:

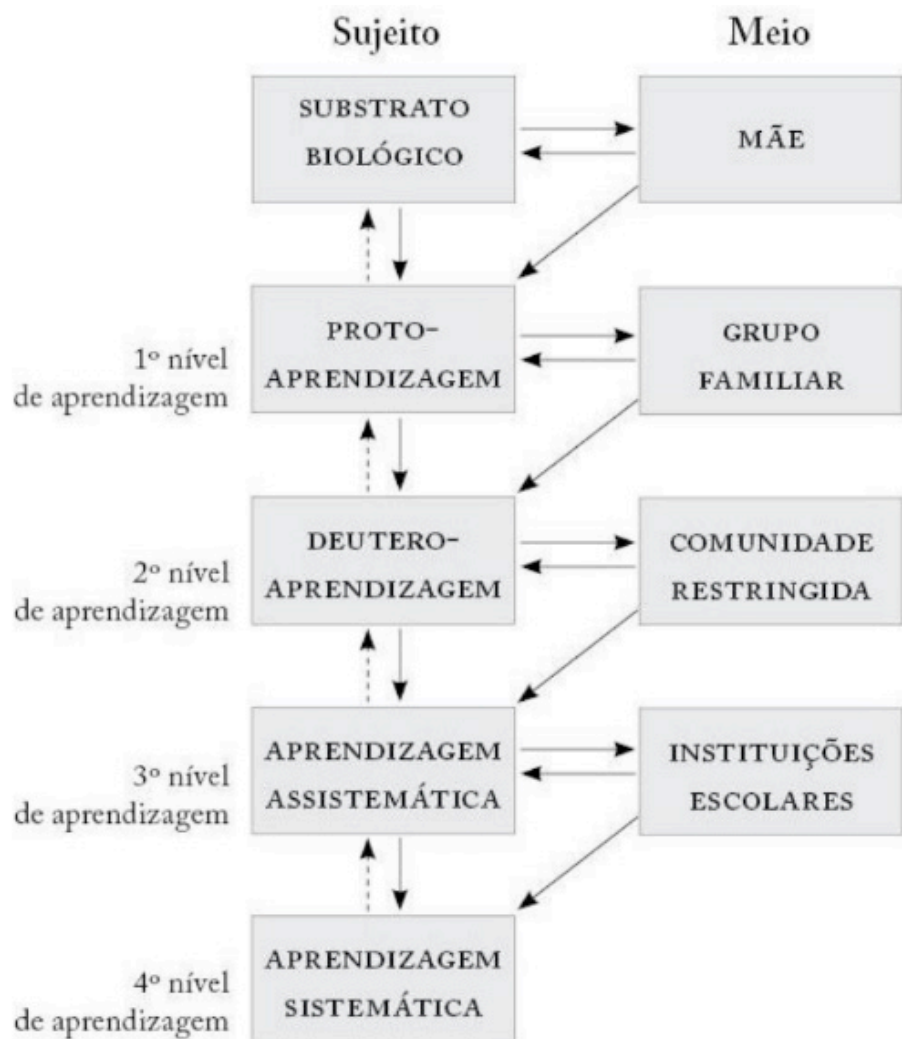


Figura 1: Esquema evolutivo da aprendizagem

Fonte: Visca, 1991, p. 27.

A construção da aprendizagem, para esta concepção, inicia com o processo do indivíduo (sujeito biológico) e a mãe, daí o desenvolvimento da genética e afetivo. O primeiro nível que é a protoaprendizagem diz respeito as primeiras relações familiares, refere-se aos vínculos das construções afetivas, as características culturais, aparecimento do simbólico, intercâmbio de condutas entre os pais e a criança.

O segundo nível é o da deuteroaprendizagem, que acontece os processos da linguagem, classificação de categorias, imagem mental, socialização com o externo, percepções de mundo e relacionamentos, interação com o substancial e a família.

No terceiro nível, chama-se aprendizagem assistemáticas, a criança passa a entrar em contato com o seu grupo social, conhece lugares próximos de casa, passa a ter um ritmo de vida acordado com a sua cultura. O indivíduo passa a interagir com situações da sociedade e a ter uma relação com as instituições educativas.

O quarto nível é da aprendizagem sistemática, neste nível há um processo construtivo na aprendizagem que permite o indivíduo obter conhecimentos através da pedagogia, da dinâmica das relações, o espaço geográfico e práticas transculturais.

Esta visão de esquema evolutivo parte de uma macrovisão sobre a compreensão do processo de aprendizagem e o resgate da família no papel da formação educacional. É dentro do seio familiar que se desenvolve autonomia emocional.

Para Piaget (2029, p. 17), “autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade”. O ser social de mais alto nível é aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes realizando trocas em cooperação, o que só é possível quando atingido o estágio das operações formais (adolescência).

No meio escolar a educação emocional tem como finalidade atuar preventivamente, pois, quando o aluno adquire autonomias pessoais e sociais torna-se capaz de avaliar, expressar e adequar suas emoções, comportamentos e atitudes (CARDEIRA, 2012).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE tem como objetivo melhorar a qualidade da educação no Brasil, que fortalece o regime de colaboração, reorganizando a forma de trabalhar do Ministério da Educação – MEC com estados e municípios, através do Plano de Ações Articuladas – PAR.

O PDE foi lançado em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, onde, é composto por 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Neste sentido, o presente trabalho optou por escolher uma diretriz como orientação da pesquisa:

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola.

Em relação a essa diretriz, é possível entender que cabe à escola propor estratégias diferenciadas que induza o diálogo permanente com o seu entorno familiar, comunidade e organizações. A educação está atrelada ao desenvolvimento do educando e suas origens identitárias, dessa maneira, nós seres humanos somos definidos em termos da nossa participação social, utilizando meios como a língua e a alfabetização podemos conhecer eventos de herança cultural e biológica com base nas circunstâncias em que se vive.

Em indivíduos de desigualdade social o seu desenvolvimento pode ser compreendido à luz das práticas culturais de suas comunidades, por isso, a importância da diretriz citada – já que tem como ponto o fortalecimento da identidade do educando com sua escola. O espaço territorial de ensino está inserido na geografia do aluno. A importância da escola compreender os processos culturais, emocionais e demográficos contribui a entender o conjunto de padrões transcorrido na educação, atendimento médico, esporte, lazer e os ambientes e práticas das crianças em suas atividades cotidianas.

Há diversas discussões filosóficas e psicológicas sobre as emoções. O autor Daniel Goleman apresenta através do *Oxford English Dictionary* a definição de emoção como “qualquer agitação ou perturbação da mente, sentimento, paixão; qualquer estado mental veemente ou excitado”. O autor traz ainda que emoção se refere a um sentimento e seus

pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir (GOLEMAN, 1995, p. 305).

Cada emoção desempenha uma função única, e para cada uma existe um impulso para agir. Emoções levam às ações. Goleman traz uma gama de tendências para agir:

- Ira: fúria, revolta, ressentimento, aborrecimento, irritabilidade, ódio, violência. O sangue flui pelas mãos, os batimentos cardíacos se aceleram, gera adrenalina e pulsação.
- Tristeza: sofrimento, mágoa, desânimo, solidão, depressão. Traz uma queda de energia e entusiasmo pelas atividades da vida.
- Medo: ansiedade, nervosismo, preocupação, pavor, inquietação. O corpo mobiliza, fica em alerta.
- Felicidade: alegria, alívio, diversão, orgulho, emoção, satisfação, gratificação, bom humor, euforia. Favorece o aumento da energia existente e silencia aqueles que geram pensamentos de preocupação. Traz tranquilidade, repouso para o corpo, entusiasmo para as tarefas.

Essas tendências biológicas são ainda mais moldadas por nossa experiência, escolaridade, educação, família e cultura. Por exemplo, a afetividade que a criança dispõe em seu meio familiar, provoca universalmente algum aspecto de tristeza ou felicidade e a maneira como ela demonstra nas suas atividades escolares traz respostas de como ela exhibe suas emoções.

Sobre a compreensão das instituições científicas das emoções Goleman traz que:

“Nossa herança genética nos dota a cada um de uma série de pontos-chave que determinam nosso temperamento. Mas os circuitos cerebrais envolvidos são extraordinariamente maleáveis; temperamento não é destino” (GOLEMAN, 1995, P. 13).

Em busca de caminhos alternativos, é importante contribuir com a aprendizagem emocional e afetiva, uma vez que a natureza humana necessita de relacionamentos, sem os laços de afetividade não é possível levar nenhuma atividade ao sucesso, não só na sala de aula, mas em qualquer circunstância da vida.

Hoje a educação passa por um novo milênio e devemos fazer referência ao desenvolvimento das habilidades sócio emocionais que permitam que os alunos reconheçam suas emoções e aprendam de maneira adequada a lidar com elas.

De acordo com Carneira (2000), as emoções ocorrem por interação como o meio circundante, ou seja, através da socialização. Neste sentido, as emoções individuais são influenciadas pelas pessoas que rodeiam o indivíduo e a qualidade de relações com elas se estabelece, mas também pela sociedade e cultura em que se cresce e desenvolve.

Dizemos também que a educação emocional é um programa de orientação em habilidades para o bem-estar, voltado para pais e educadores, que engloba as competências sociais e emocionais. “Faz parte do aprendizado ter consciência dos próprios estados emocionais e dispor de recursos para gerir esses estados” (RODRIGUES, 2015, p. 21).

No entanto, na esfera contínua de aprendizado, uma época de desglobalização, em

um mundo de acontecimentos, de valores, ideias, instituições, reforma política, econômica, social e cultural, a educação escolar atua nessa realidade com a lógica de formação do indivíduo para agir nessas transformações. O cenário mundial está retratado em guerra, desastres econômicos e políticos, fragilidade emocional, leis contraditórias, educação de forte instabilidade social. Nesse sentido, vale-se pensar sobre a revalorização da escola e a emergência de valorizar elementos que construam a sala de aula, os grupos, os atores e suas práticas em contextos específicos de ação sobre a formação do indivíduo através da educação emocional.

A escola tem assumido a difícil tarefa da sistematização da aprendizagem, órgão destinado a transmitir conhecimentos, atitudes, relações de convívio e acessos a níveis mais elevados de pensamentos e emoções.

Neste sentido, o autor Cericato apud Perrenoud (2001), afirma que faltam à docência uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e uma explicitação dos próprios esquemas e das formas de desenvolvê-los e avalia-los, como ocorre em outras profissões dotadas de maior valorização social.

Relembrando que na Figura 1: Esquema evolutivo da aprendizagem, o grupo familiar se destaca no processo de aquisição do conhecimento, a família se posiciona na função de definição das características estruturais e padrões de valores. As redes sociais constituídas estabelecem a ideologia familiar, suas crenças, ideais, visões de mundo.

Com Hengemuhle (2008) e outros teóricos aprendemos que não há ser no mundo que não seja afetivo; que não tenha emoções, sentimentos, sensibilidade, que não necessite de relacionamentos e possa viver feliz em um mundo isolado.

Diante de um contexto volátil, de transformações múltiplas os indivíduos para ser sujeito em seu contexto necessita desenvolver suas aptidões emocionais. Aprender a ser, a conviver, a conhecer e fazer origina-se de preocupações e necessidades globais que solicitam da educação contemporânea a formação de pessoas capazes de revitalizar a humanização da vida (HENGEMUHLE, 2008).

A escola como espaço de socialização do saber deve buscar em contrapartida o envolvimento da sociedade em geral, dessa forma, a comunidade educativa pode transformar a cultura da colaboração e buscar um fator de qualidade de desempenho nos valores emocionais. A autora Lima traz um esboço sobre o território escolar:

“A escola é um espaço apropriado à produção do conhecimento, visão que depende de certa previsão otimista do que se pode construir no seu interior, reinventando opções de formação do homem como um ser comprometido com a cidadania e o bem-estar social” (LIMA, 2006, p. 17).

A autora Lima ressalta que a escola como instituição deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica, das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de

responder às demandas sociais. Este aspecto está altamente ligado a diretriz XXIV mencionada.

Neste sentido, a autora Acuña-Collado destaca:

El profesor que lidera esos procesos de construcción de vínculos con la familia, con los padres y los apoderados impacta en el entorno y en el aprendizaje. La familia es la institución primaria en la que el ser humano es criado y ocupa, junto a la escuela, un lugar fundamental en lo que a su educación y formación se refiere; por lo que deben estar en continua consonancia y comunicación mutua para el mejor desarrollo de los niños (Acuña-Collado *apud* López Barreto, 2010).

A autora acima citada traz em seu discurso a importância do apoio da família com os alunos, pois, isso fará uma compreensão do contexto de vida necessário para os professores refletirem sobre a problemática condicionada na vida familiar e em qual demanda de recursos sociais e emocionais que a escola poderá atuar.

Portanto, a partir desse referencial, toda a comunidade, tanto interna como a externa da escola, pode ser convidada a definir um conjunto de pilares que irá compor o eixo condutor da escola na formação do indivíduo através da educação emocional.

3 | METODOLOGIA

A educação emocional é um processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida e promove o desenvolvimento integral do indivíduo, nesse sentido, o educando deve perceber o seu universo emocional buscando a consciência de seus sentimentos e a capacidade de expressá-los.

A investigação aqui delineada caracteriza-se como um estudo de caso, com abordagem qualitativa em que se verifica a formação emocional de alunos do 3º ano de uma escola da rede pública em Palmas/TO.

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi realizada por estudo interdisciplinar bibliográfico, pesquisa de campo, escuta sensível, coleta, registro e análise de dados.

Entre as características dessa metodologia, o autor André enfatiza a:

[...] interpretação em contexto, em que a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligados (ANDRÉ, 1986, p. 18-19).

E ainda, na sua concepção, André afirma que uma das características mais distintas do estudo de caso, capaz de distingui-lo de outros tipos de estudos, é a ênfase na singularidade, no particular. Acerca disso, a autora assegura que:

[...] o estudo de caso supõe que o leitor vai usar o conhecimento tácito (as sensações, intuições, percepções que não podem ser expressas em palavras), para fazer as generalizações e para desenvolver novas ideias, novos significados e novas compreensões (ANDRÉ, 1986, p. 52).

A estratégia de ação é investigar o papel de atividades educativas, desenvolvidas

em uma escola de ensino básico na formação da cidadania emocional. A partir do reconhecimento da realidade trabalhar com autores referenciados que contribuíram de forma relevante de se pensar nas emoções na educação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acerca de uma bibliografia multidisciplinar citada, me orientei também com a pesquisa observatória durante as visitas na escola. Foi primordial para o reconhecimento territorial do espaço de aprendizagem.

O foco foram os alunos do 3º ano fundamental, onde “descobri” crianças com dificuldade de aprendizagem por causa das suas relações emocionais.

Observo a escola, vejo espaços que não são utilizados. Na sala de cinema, não tem cinema, não tem TV, nem internet, nenhum filme. Na sala de artes, só livros entulhados e esquecidos. A quadra, o parquinho, a piscina, estão abandonados e sujos. Seria o caso de aplicar a diretriz escolhida inicialmente no estudo:

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola.

Constata-se que as desigualdades territoriais estão intrinsecamente relacionadas com desigualdade de oportunidades educacionais. Na rua da escola não tem asfalto, é uma terra vermelha com um poeirão; em época de chuva têm lama e buracos imensos. Os alunos chegam desganhados, cabelos com piolhos (enxergo de longe), unhas sujas, tênis empoeirados, rasgados, com remela, dentes sujos, mochila descosturada, caderno amassado. Hora da tarefa!

- Aluno A: Empresta a borracha?
- Aluno B: Empresta uma folha?
- Aluno C: Alguém tem tesoura?
- Aluno D: Deixa eu usar seu lápis rosa?

Os materiais se misturam entre os alunos. A professora grita e pergunta porque não trouxeram o material solicitado. A sala está quente e eles estão desmotivados com a bronca, com o calor, não tem cadeira para todos, alguns, se estabelecem no chão. Como são crianças e muitos, logo, se desconectam do que a professora fala e iniciam a atividade.

A aula é uma atividade artística e didática. Ligar os pontos e com eles formar círculos, quadrados, retângulos. Estão com canetinhas, escolhem suas cores preferidas, terminou a primeira atividade, a regra é colar no caderno e partir para a segunda. Tem que ser rápido! Eles começam a correr pela sala, brincam, observam e comentam o trabalho do colega.

Observo que alguns alunos não fazem a tarefa. Tenho autonomia para interferir,

logo, pergunto se precisam de ajuda. Uma aluna diz: “*não sei fazer o que a professora pediu*”. É uma forma geométrica que se estabelece a partir dos pontos de ligação que são sequenciais. Ou seja, ela não sabe qual o número que vem após o 1. Não sabe contar, não identifica os números e nem as cores primárias. Ela é uma daquelas alunas desgrenhadas. O cabelo certamente sem pentear, remelas, roupa suja, sem material escolar. Vista como “sem importância”, ela fica no cantinho da sala e nada faz.

Piaget cita que “cada um de nós precisa construir conhecimentos em resposta a uma derramada social de algum tipo, e também precisa comunicar seu pensamento, cuja correção e coerência serão avaliadas pelos outros” (2029, p. 9). Essa percepção do psicólogo e filósofo Piaget dito de outra forma, permitem à inteligência chegar à coerência, à objetividade a partir das necessidades decorrentes da vida social.

A aula segue e os demais alunos interagem:

- Aluno E: Empresta o amarelo?

- Aluno F: Tiiiiiiiiia, esse aqui é o que? (referindo-se ao círculo, a criança pergunta se é um retângulo).

- Aluno G: Tiiiiiiiiia, isso aqui é um quadrado?

A troca de material rola solta.

- Aluno H: Empresta o lápis amarelo?

- Aluno I: É para pintar de qual cor o quadrado?

Observo que um aluno atravessa a sala inteira para pedir emprestado o lápis azul (de uma parede até a outra). Eles comentam do roubo de material, “aqui roubam lápis, canetinha, cola...”; “outro dia, roubaram o meu tênis e a meia que estava dentro da mochila [...] ainda bem que não roubaram os meus cinco reais”.

Alguns pintam forte, outros fraco, vale observar a firmeza das mãos e as linhas da pintura.

São 14:39hs.

- Aluno J: Aiiiiiii Tia!!! Tô com preguiça!

Duas alunas na turma com Transtorno Dissociativo de Identidade - TDI, conhecido como dupla ou múltipla personalidades. Estão perdidas em relação as cores e formas. Erraram, foi explicado, erraram novamente. Elas sentam juntas, são desajeitadas em vários aspectos (com o material, apresentação pessoal – cabelo, roupas, calçados, limpeza), por falar nisso, elas estão descalças. Muitos estão descalços. Converso com professores, com a psicóloga sobre os casos de TDI. Ao longo dos dias, entendo mais sobre as alunas.

Dito que a educação é constituída de diferentes dimensões, dentre elas afetiva, territorial e cultural, percebe-se o reconhecimento do espaço das alunas e seu meio social. O processo de aprendizagem familiar e as percepções de linguagem e classificação de categorias estão em níveis caóticos. Os vínculos emocionais com os pais influenciam na fragilidade emocional.

Piaget escreveu que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (2019, p. 3). Tal afirmação nos leva a perceber que desde o nascimento o indivíduo é esculpido pelas diversas determinações sociais e nos casos de pobreza o aprendizado é ainda mais negligenciado.

A criança vem de um seio familiar onde os pais são usuários de drogas, foram presos, perderam a guarda dos filhos, não frequentaram a escola, vivem de esmolas. Não há afetividade emocional. A criança tem medo de falar e de errar (porque apanha), tristeza profunda, dificuldade de aprendizagem e anseios que não são cuidados.

Esses sintomas descritos na forma de dificuldades de aprendizagem são resumidos por Mari Ângela Calderari Oliveira:

“A dificuldade de aprendizagem pode, portanto, caracterizar-se como um sintoma que emerge em uma situação familiar, configurando-se a partir do não-cumprimento das funções sociais por parte de determinado sujeito, portador do sintoma” (OLIVEIRA, 2009, p. 99).



Figura 2: Formas geométricas

Foto: Arquivo pessoal. Formas geométricas e cores básicas 1.



Figura 3: Pés descalços

Foto: Arquivo pessoal. Pés descalços 1.

Crianças, adolescentes e jovens de comunidades marcadas pela pobreza, como nas periferias das grandes cidades e nas zonas rurais, usufruem de ofertas educacionais mais restritas.

A precariedade era a regra, não havia um calçado para ir até a escola. Nem sequer um pente para os cabelos. A Escola é uma presença para o território, motivo de orgulho. Estabelece vínculos, assegura direitos.

O território, tem aspectos de violência. E a família quer que a escola não só ensine a ler e escrever, mas proteja as crianças da violência e criminalidade. Sabe-se quais são as carências relevadas naquele espaço. As crianças/alunos contam suas histórias a partir do momento que criam vínculos afetivos com a escola. Reproduzem o que acontece no seu meio social através da fala, da escrita, das figuras, dos vídeos, dos livros. Os alunos se encontram em histórias contadas, se colocam como personagem de dor, tristeza, ansiedade.

É fato atrelar as citações teóricas de aprendizagem com a licenciatura emocional. Fortes lembranças emocionais datam os primeiros anos de vida, isso se aplica na relação entre a criança e aqueles que cuidam dela. O poder das emoções perturba os pensamentos e nas implicações de aprendizado.

Sobre a transmissão da aprendizagem no cotidiano do espaço escolar, segundo Barbosa apud Oliveira:

“A resignificação do não saber, condição necessária para haver aprendizagem, pode deflagar uma reflexão sobre as formas de ensino/aprendizagem, sobre o conhecimento e sua função no mundo de hoje. Faz-se necessário confrontar elementos, tais como a dúvida e a certeza, a disciplina e a indisciplina e a interdisciplinaridade, a linearidade e a transversalidade, a ciência e a consciência, o pensar e o agir, o sentir e o compartilhar, entre outros” (BARBOSA apud OLIVEIRA, 2009, p. 125).

Acima à autora traz a ideia de resignificar o não saber e dar abertura a novas condições de aprendizagem. Se o educador compreender a construção histórica do seu aluno, certamente assumirá o compromisso de ir além da transmissão de conhecimentos.

O autor Paulo Freire traz ainda a ideia de que aprender é:

“Aprendemos hoje que a realidade é um fato dado; que ela é o que é e que nossa imparcialidade científica nos permite apenas descrevê-la como é. Por isto mesmo, para descrevê-la como é, não temos de indagar as razões maiores que a explicam como é. Se, pelo contrário, procuramos denunciá-la como está sendo para anunciar uma nova forma de ser, aprendemos hoje na Universidade que já não seremos cientistas, mas ideólogos” (PAULO FREIRE, 1981, p. 83).

Os autores citados durante a pesquisa trazem uma interpretação sobre o comportamento, desenvolvimento, aprendizagem e emoções. E se dedicam também a importância das relações sociais como equilíbrio de troca intelectual e afetiva.

Durante o período de pesquisa, concluiu-se que não há na escola atividades desenvolvidas para a formação do indivíduo através educação emocional. Assim, fazem-

se necessárias políticas focalizadas, em razão dos desafios específicos. Para isso, é fundamental produzir conhecimento sobre esta realidade de forma a influir nas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- ACUNÁ-COLLADO, Violeta. **Familia y escuela: crisis de participación em contextos de vulnerabilidad**. Ver. Bras. Estud. Pedagog., Ago 2016, vol. 97, no. 246, p. 255-272. ISSN 2176-6681. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200255&lng=pt&nrm=i&tlng=es> Acesso em: 04/01/2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP. Editora: EPU, 1986.
- CARDEIRA, Ana Rita. **Educação emocional em contexto escolar**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296.pdf>> Acesso em: 11/11/2016.
- CERICATO, Itale Luciane. **A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. Ago 2016, vol.97, no.246, p.273 - 289. ISSN 2176 – 6681 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000200273&lng=pt&nrm=i&tlng=p> Acesso em: 10/01/2017.
- EDUCAÇÃO, Ministério da. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 11/11/2016.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Disponível em: < http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf > Acesso em 11/05/2020.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro, RJ. Editora: Objetiva, 1995.
- HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2008.
- LIMA, Maria Aparecida. **O projeto político-pedagógico: uma resposta da comunidade escolar**. Bauru, SP. Editora: Edusc, 2006.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP. Editora: Papyrus, 2007.
- OLIVEIRA, Mari Ângela Calderavi. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Paraná, Curitiba. Editora: Ibpex, 2009.
- RODRIGUES, Miriam. **Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição**. Disponível em: <https://www.sinopsyseditora.com.br/upload/produtos_pdf/376.pdf> Acesso em: 11/01/2017.
- ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre. Editora: Artmed, 2005.
- RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 3 ed. São Paulo, SP. Editora: Atlas, 1991.
- TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohi de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SP. Editora: Summus Editorial, 2019
- VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro, RJ. Editora: Nova Fronteira, 1991.

FORMANDO PARA A DOCÊNCIA: UM PROCESSO DE INVESTIMENTO NA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Joseanne Zingleara Soares Marinho

Doutora em História, Sociedade e Cultura pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, Professora Adjunta do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História PROFHISTÓRIA – UESPI
Teresina - PI

<https://orcid.org/0000-0001-9725-5031>

Isadora Ribeiro Ibiapina

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Teresina - PI

<http://lattes.cnpq.br/2575182664677866>

RESUMO: O trabalho busca analisar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 para a formação específica de professores do Ensino Básico, visando a prática docente. A preocupação com a formação oficial de professores no Brasil teve início com o Ato Adicional de 1834, através do qual foram criadas as Escolas Normais, sendo que muitas não obtiveram o sucesso esperado. Os Cursos de Licenciatura foram implantados

visando uma melhor formação docente, no entanto a formação pedagógica tornou-se secundária. Com a LDB de 1996, ganhou maior destaque as disciplinas e a carga horária oficial destinada à formação prática para a docência. Dessa forma, foram analisadas as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares das Licenciaturas. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se autores como Leonor Tanuri (2000), Marli André (2009) e Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013). Conclui-se, que apenas com a LDB de 1996 foi possível uma maior articulação entre os aspectos formativos, proporcionando melhorias na qualidade da formação prática de professores nas Licenciaturas Plenas.

PALAVRAS-CHAVE: História. Formação docente. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96. Prática Como Componente Curricular. Estágio Curricular Supervisionado.

FORMING FOR TEACHING: AN INVESTMENT PROCESS IN THE QUALITY OF EDUCATION

ABSTRACT: The study aims to analyze the contributions of the Guidelines and Bases Law (LDB) 9.394/96 for the specific teachers forming of basic education in Brazil began with the Additional Act of 1834, through which

the Normal Schools were created, many of which did not achieve the expected success. The degree courses were implemented aiming at a better teacher forming, however the pedagogical training has become secondary. With the 1996 LDB, the disciplines and the official workload for teaching became more prominent. In this way, the changes that occurred in the curricular proposals of the degree courses were analyzed. For the development of the study, authors such as Leonor Tanuri (2000), Marli André (2009) and Júlio Diniz-Pereira (2011;2013) were used. It is concludes that only with the 1996 LDB it was possible a greater articulation between the formative aspects, providing improvements in the quality of the practiced of teachers forming in the full degree.

KEYWORDS: Story. Teacher forming. Guidelines and bases Law (LDB) 9. 394/96. Practice as a curricular component. Supervised internship.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo objetiva repensar a formação inicial de professores, através das mudanças presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, destacando suas contribuições para a formação inicial de professores nas Licenciaturas, especialmente, no que se refere à prática profissional. A discussão acerca da formação docente é fundamental, considerando o papel essencial dos professores na melhoria da qualidade da educação.

A formação inicial de professores deve fornecer as bases teóricas e práticas para o exercício da docência. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial, em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, em 1º de julho de 2015, um dos princípios para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica é a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Primeiramente será realizado um breve histórico do campo de pesquisa referente à formação de professores, tratando sobre o processo de constituição e os enfoques temáticos na produção acadêmica. Em seguida, aborda-se a configuração dos Cursos de Licenciatura como central na profissionalização do magistério, bem como no aperfeiçoamento da formação de professores.

2 | UMA REFLEXÃO URGENTE: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa sobre a formação de professores é relativamente novo. Segundo Júlio Diniz-Pereira (2013), o marco para o surgimento dessa temática foi a publicação de uma revisão da literatura especializada, na edição de 1973 do Handbook of Research on Teaching. Apesar de já haver pesquisas anteriormente, foi apenas a partir de 1973 que esse campo ganhou *status* como campo de estudos acadêmicos.

A discussão sobre a temática da formação de professores surgiu internacionalmente

entre as décadas de 1980 e 1990 (NUNES, 2001). Dentre os motivos que contribuíram para a sua emergência teve destaque o processo de profissionalização do ensino. Isso ocorreu porque nesse período houve o movimento de democratização do acesso às escolas, resultando na maior demanda por professores, o que culminou no ingresso de pessoas que não tinham formação inicial adequada para exercer a função de ensinar. Assim, o processo de profissionalização do magistério constituiu um aspecto diferencial para a formação dos professores, uma vez que pretendia que os mesmos adquirissem os conhecimentos para o melhor exercício de sua profissão.

No Brasil, a produção acadêmica sobre a temática iniciou-se na primeira metade da década de 1970, quando a maioria dos estudos abordava a dimensão técnica do processo de formação de professores. “Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados” (CANDAU, 1987, apud DINIZ- PEREIRA, 2013, p. 146). Por isso, o que interessava era compreender a instrumentalização técnica do professor.

Isso ocorreu porque houve, com a primeira LDB 4.024/1961, um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das Escolas Normais. A Lei determinava que a formação para o magistério no Ensino Primário ocorresse por meio dessas instituições. Com isso, surgiram disciplinas como Administração e Organização Escolar, que buscaram dar um maior aparato técnico, conferindo um caráter mais tecnicista ao exercício do magistério (TANURI, 2000).

Com a Lei 5.692/1971, determinou-se que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus ocorresse por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), resultando em uma dicotomização da formação do magistério. A estrutura curricular estava dividida em uma parte específica com um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional; e uma parte pedagógica, de formação especial, que seria constituída de Fundamentos de Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, bem como Didática, incluindo Prática de Ensino.

Segundo Júlio Diniz- Pereira (2013), já na segunda metade da década de 1970, houve uma rejeição aos enfoques técnicos. Por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como uma prática social relacionada ao sistema político e econômico vigente. A partir dessa concepção, a prática dos professores deixava de ser considerada neutra e passava a constituir-se em uma prática educativa transformadora.

No início da década de 1980, o debate acerca da formação dos educadores privilegiou dois pontos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso com as classes populares (CUNHA, 2013). Esse momento possibilitou a compreensão da função docente como uma construção social e cultural, compreendendo melhor seu potencial transformador.

A perspectiva de estudar os professores como sujeitos concretos da ação pedagógica, contribuiu para entendê-los na sua constituição técnica, pessoal e profissional. Essa mudança de enfoque na formação de professores se deu devido ao movimento da sociedade brasileira de redemocratização do país após a ditadura civil-militar. (CANDAU, 1987, apud DINIZ- PEREIRA, 2013). Esse momento político permitiu repensar a educação e distanciar-se do modelo que empregava sua desvinculação dos aspectos políticos e sociais.

Em 1980, segundo Maria Isabel Cunha (2013), também foi criada a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), formada por pesquisadores e dirigentes universitários envolvidos com o campo da pedagogia e da formação de professores. Essa associação possuía um papel político, estabelecendo diálogo com as autoridades ministeriais e o Congresso brasileiro, que legislaria sobre o tema. Reivindicava-se que a formação de todos os professores ocorresse em nível superior e que houvesse uma base nacional fundamentando a organização curricular dos Cursos de Licenciaturas.

Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente. Em 1982, o Ministério da Educação (MEC) criou o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de redimensionar as Escolas Normais, oferecendo condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política.

Foi a partir de então, que houve a necessidade da formação do professor-pesquisador. Ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Essa mudança de perspectiva foi resultante do processo de redemocratização brasileiro, que recusava o modelo de uma suposta educação neutra, que desconsiderava a situação político-social.

A produção sobre essa temática cresceu a partir da década de 1990. Segundo Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2011), o mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação mostrou que na década de 1990 as dissertações e teses sobre a formação de professores estavam em torno de 7% e tinham como foco os cursos de formação inicial. Já nos anos 2000 chegou aos 22%, expandindo seus subtemas e abordando também o caráter profissional, práticas e saberes.

Para Marli André (2009), a produção da década de 1990 foi consequência desse processo de reflexão acerca do papel do professor como sujeito social e a necessidade de uma reformulação da formação docente, por isso, surgiram diversos estudos que investigaram as práticas pedagógicas. O foco principal das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial: Licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal, constituindo 76% das pesquisas.

Nos anos 2000, ocorreu uma valorização da prática docente nas pesquisas desenvolvidas. A temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. Os saberes escolares e os saberes docentes passaram a ser constituídos como objetos de

pesquisa no Brasil, sendo que o foco voltou-se para o professor, seus saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007 (ANDRÉ, 2009).

Também ocorreram o I e o II Simpósios de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, realizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), respectivamente nos anos de 2006 e 2011 (ROMANOVSKI, 2012). A finalidade foi favorecer a produção coletiva das pesquisas no campo da formação de professores. Ocorreu também a criação da Revista Formação Docente em 2009, contribuindo para a sistematização dos debates na área.

Os seminários realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) focalizaram a formação do professor para o Ensino Superior. O primeiro resultou na publicação “Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação”, organizada por Marília Morosini em 2000. Os textos abordavam o professor do Ensino Superior, sua identidade, formação e docência. Os estudos concluíram que ao desenvolver a pesquisa, o profissional docente inseria sua formação nessa prática e contribuía para comunidade a que pertencia. Um segundo seminário reuniu os debates na publicação “A produção sobre a docência na Educação Superior”, organizada por Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani em 2006. Tal publicação abordou questões relativas à identidade e profissionalização do professor do Ensino Superior. Entre os apontamentos estava a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) proporem e desenvolverem uma formação pedagógica efetivada na formação continuada (ROMANOVSKI, 2012).

Com relação à constituição desse campo na pesquisa histórica, foi ao final da década de 1970 e início da década de 1980 que o ensino de História constituiu-se como uma área mais definida. Isso ocorreu a partir dos questionamentos formulados em relação à cultura e à educação, resultantes de respostas ao retrocesso político e educacional que adveio da ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil.

Foi no período ditatorial que o ensino de história passou a constituir-se com maior ênfase como objeto de pesquisa. Dessa forma, “[...] as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de história, em geral.” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148)

Apesar da constituição do campo ocorrer mais tarde, a área de pesquisa sobre ensino de História teve como marco a publicação “Os objetivos do ensino da História no curso secundário” (1957), de Emília Viotti da Costa, sendo este o primeiro de quatro textos escritos até o ano de 1963. Esses refletiram do ponto de vista da história, sobre o ensino dessa área de conhecimento.

A consolidação da temática de pesquisa sobre ensino de História teve contribuição importante de dois eventos acadêmicos: o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História” em 1988 e o “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História”, em

1993. Ambos ampliaram o debate sobre as problemáticas do ensino de história acerca dos processos formativos, da história da disciplina, das políticas públicas, dos saberes e das práticas de ensino e da pesquisa, bem como da aprendizagem em História.

Como resultado do desenvolvimento do processo, a produção brasileira sobre o ensino de História diversificou-se. Os estudos passaram a analisar as relações da produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar. Passou a focar nos relatos de experiências, na discussão sobre os livros didáticos, na questão dos currículos e, finalmente, na formação de professores. (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

No banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os Grupos de Pesquisas (GPs) em Ensino de História na área de Educação passaram de vinte em 2000, para cinquenta e um em 2004. Isso demonstra o aumento do interesse na temática. Surgiram com denominações diversas, tais como: Didática de História e Educação Histórica. Ainda fica expressa uma preocupação crescente com a qualidade da educação, levando em conta a necessidade de uma formação docente adequada que entende o professor como o sujeito que deve ser representado como essencial no ensino, sendo apto a fornecer as orientações básicas que contribuem decisivamente para a melhoria educacional.

Os trabalhos realizados nos últimos anos apresentam a preocupação dos reflexos da formação inicial superior de professores na Educação Básica. Essa discussão é fundamental porque reflete o processo de constituição do profissional do ensino, dimensionando a sua responsabilidade social na formação de cidadãos conscientes de seu papel como agentes históricos responsáveis pelas transformações sociais.

3 | UMA TRAJETÓRIA: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial de professores, em nível superior, para a atuação na Educação Básica ocorre por meio dos Cursos de Licenciatura. Segundo Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2011), é esse o tipo de curso responsável pela formação de professores para toda a Educação Básica em todas as áreas de conhecimento.

A Licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização concedida por uma autoridade pública para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. No âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. Assim, entende-se que, para receber a autorização para o exercício da profissão docente, é necessária uma formação adequada (GOMES, 2011).

A preocupação com a formação oficial de professores no Brasil teve início com o Ato Adicional de 1834, através do qual foram criadas as Escolas Normais para a formação de professores da instrução primária.¹Essas instituições escolares, mesmo apresentando-se

¹ O Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, que por influência europeia,

como uma alternativa para os problemas de professores sem qualificação, sofreram muitas críticas, pois demandavam muitos gastos por parte do governo e alcançavam números reduzidos de formados, além da ineficiência na formação pedagógica, o que fez, muitas vezes, com que diversas delas fossem fechadas e reabertas constantemente, tendo que se reorganizar para atender o objetivo para o qual foram criadas (SAVIANI, 2009).

Também foram implantados os Cursos de Licenciatura, que visavam uma melhor formação docente, voltada para o nível secundário. A partir do Decreto nº 1.190 de 1939, responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, surgiu o esquema 3+1.² Este foi adotado nos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia: “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.” (SAVIANI, 2009, p.146).

Isso resultou em uma formação, nos Cursos de Licenciatura, marcada pelos conteúdos específicos. O aspecto didático ficava situado em uma posição de menor importância, entendido como uma mera obrigatoriedade para a obtenção do registro profissional de professor. Pode-se afirmar que, em grande parte, essa ideia ainda permanece presente no imaginário dos licenciandos.

Segundo Leonor Tanuri (2000), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961 determinava a formação docente de Grau Primário em dois níveis: O curso em Escola Normal de Grau Ginásial com quatro anos e o Grau Colegial com três anos. O modelo de formação dualista permaneceu presente na composição curricular das Escolas Normais.

Com a Lei 5.692/71, as Escolas Normais foram extintas. A habilitação dos profissionais do ensino de Segundo Grau foi intitulada de Habilitação Específica para o Magistério. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a formação de professores em nível superior ocorreria em Cursos de Licenciatura Curta com três anos de duração ou Licenciatura Plena com quatro anos de duração.

A Lei 9.394/96 determinou que a formação de docentes para a atuação na Educação Básica deveria ocorrer em nível superior, em Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, em universidades e institutos superiores de Educação. Com isso, houve novas propostas para a formação de professores. Entre elas, a determinação de 400 horas de Prática como Componente Curricular, que deveria estar presente desde o início do Curso de Licenciatura, permeando as disciplinas de formação, além de 400 horas de estágio, a partir da segunda metade do curso.

A partir disso, ganharam destaque as disciplinas práticas, sendo elas: as Práticas

criaram as Escolas Normais, visando à preparação de professores para a instrução primária (SAVIANI, 2009).

2 O modelo 3+1 se refere à divisão em três anos de estudos teóricos na área disciplinar e um ano de formação pedagógica. Assim, a formação como pesquisador ocorria nos três primeiros anos do Curso Superior, e a formação como professor, em caráter complementar, no último ano (CERRI, 2013).

Pedagógicas Curriculares e o Estágio Curricular Supervisionado. O intuito era que os alunos tivessem contato com a realidade da profissão, desenvolvessem as habilidades necessárias ao exercício da função, bem como a identificação com o papel de professor. Essa mudança nas Diretrizes gerou uma necessidade de reformulação dos currículos dos cursos superiores. Porém, cada instituição poderia desenvolver seu projeto pedagógico de formas distintas, distribuindo as 800 horas de carga horária prática diferentemente (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2/15).

Segundo Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André (2011), a partir da publicação da Lei nº 9.394/96, foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, sendo que em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas, e nos anos seguintes as Diretrizes Curriculares para cada Curso de Licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com os ajustes propostos nessas Diretrizes, é nítida nas Licenciaturas a prevalência da ideia histórica de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica, gerando uma dicotomia.

A formação inicial de professores, em nível superior, destina-se à preparação de profissionais para funções de magistério na Educação Básica, compreendendo os Cursos de Graduação de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para graduados não licenciados e Cursos de Segunda Licenciatura. Esse tipo de formação tem grande importância porque deve fornecer as bases que possibilitam a esse profissional ter condições de exercer a atividade educativa na escola de Ensino Básico, bem como constitui sua profissionalização. Com isso, é de fundamental importância refletir sobre como o processo de formação docente é estruturado para atender a essas funções, tendo em vista o quanto este é determinante para o futuro profissional (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2/15).

Os princípios da formação desses profissionais foram apontados no parágrafo 5º da Resolução CNE/CP nº 2/15, dentre eles ressalta-se o: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;” (p. 4). Dessa forma, é necessário que haja uma articulação entre os conhecimentos científicos e didáticos para a capacitação do aluno ao exercício da profissão. Porém, como foi dito anteriormente, historicamente, a formação de professores baseou-se na dicotomização desses dois conhecimentos.

Além disso, é importante também ressaltar o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior. Estabelecidos pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 e incorporados à LDB de 1996 pelo artigo 43, correspondem ao tripé da formação universitária, e por isso, devem ter espaço equivalente ao longo dos cursos superiores, não sendo diferente nas Licenciaturas.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) definiu, em 1987, a Extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.³ Isso acaba possibilitando a troca de saberes sistematizados, o acadêmico e o popular, resultando na produção de conhecimento.

A formação inicial do discente deve fornecer conhecimentos teóricos e práticos, de forma articulada, e não dissociada, uma vez que estes serão responsáveis pela consolidação do profissional egresso. Assim sendo, deve haver especial atenção na produção do projeto pedagógico, a fim de garantir a concretização dos princípios formativos determinados nas Diretrizes Nacionais:

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2015, p. 7).

A partir disso, o egresso teria que ser capaz de compreender a instituição educativa como uma organização com função de promover a educação para a cidadania. Além disso, poderia desenvolver pesquisas na área educacional e específica, bem como atuar como profissional no ensino, na gestão de processos educativos, na organização e na gestão de instituições de Educação Básica. Caso a formação não ocorresse de forma a visar essa pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, o egresso não seria considerado preparado para desempenhar todas essas funções.

De acordo com o artigo 13º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, os Cursos de Licenciatura passaram a estruturar-se por meio da garantia da base comum nacional das orientações curriculares:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2015, p. 11)

Seguindo as diretrizes propostas pela LDB de 1996, a Resolução supracitada

³ O fórum foi criado em 1987, com o intuito de contribuir nos debates nacionais sobre Educação Superior no Brasil (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006).

determina uma carga horária mínima para os Cursos de Licenciatura de 3.200 horas. A maior parte, 2.200 horas, deveria abranger o núcleo de estudos de formação geral das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, assim, articulando conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares.

Além disso, parte da carga horária, 200 horas, deve ser destinada ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Estes são constituídos pelas atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, entre outros.

Através dessas determinações, os Cursos de Licenciatura precisariam oferecer 400 horas de Prática como Componente Curricular, que é uma ação que produz algo no âmbito do ensino, possuindo, necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras. Isso ocorreria porque ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, ocorreria o envolvimento de uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Dessa forma, passou a tornar-se fundamental que houvesse tempo e espaço para a Prática como Componente Curricular desde o início dos Cursos, havendo, ainda, uma supervisão da instituição formadora (PARECER CNE/CP 28/2001).

Além disso, também passaram a existir 400 horas de Estágio Supervisionado. Este é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo, e depois poder exercer uma profissão. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino e aprendizagem que tornará o aluno autônomo (PARECER CNE/CP 28/2001).

É necessário compreender que a Prática como Componente Curricular difere de Estágio Curricular Supervisionado. A primeira tem como objetivo a relação teoria e prática social, por isso deve estar presente durante todo o processo formativo. Desde o início do Curso deve ocorrer em articulação com o Estágio Supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. Pode envolver também uma articulação com outros órgãos pois busca transcender a sala de aula e, até mesmo, o conjunto do ambiente escolar.

Já o Estágio Curricular Supervisionado, como afirma Júlio Diniz-Pereira (2011), representa o tempo de aprendizagem da prática de um determinado ofício com supervisão de um profissional do local do estágio. O objetivo é vincular teoria e prática social juntamente com a Prática como Componente Curricular, devendo ocorrer em ambiente escolar a partir da segunda metade de todos os Cursos de Licenciatura.

O Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular representam possibilidades para que os discentes aprendam em contextos profissionais reais, ou seja, nas escolas, onde atuarão. Isso proporciona vivenciar a escola, inclusive

observando os conflitos que nela ocorrem, percebendo os dilemas enfrentados diariamente, bem como as formas de enfrentamento das problemáticas cotidianas. Nesse sentido, a força das práticas pedagógicas na educação dos alunos, faz parte do processo de aprendizagem profissional, constituindo-se como uma experiência essencial.

O caráter de formação mais prática foi determinado pela Lei 9.394/96, que, por sua vez, representou um importante avanço na educação e, por conseguinte, na formação de professores para a Educação Básica. A partir dela esperou-se melhorias nos Cursos de Licenciatura através de mudanças nas propostas curriculares que refletissem maior articulação entre teoria e prática ao longo de toda a formação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção acadêmica de trabalhos de pesquisas que abordavam a temática da formação de professores teve início ainda na década de 1970 e permitiu a reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor na sua prática através de diferentes perspectivas, contribuindo para que houvesse um debate maior com relação à reformulação dos cursos de formação docente. Com o aumento do número de pesquisas, foram realizados diversos eventos com o intuito de discutir a prática docente, permitindo a sistematização do debate.

Os cursos de formação inicialmente ocorriam por meio das Escolas Normais, porém não houve muito sucesso. Em seguida, foram criados os Cursos de Licenciatura, que surgiram com o intuito de melhorar a qualidade da educação de nível secundário. Entretanto esses cursos tinham uma lógica de formação deficiente caracterizada pelo “esquema 3+1”, que representava uma dicotomia entre teoria e prática, em que era priorizada a primeira em detrimento da última.

Apenas com a LDB 9.394/1996 foi possível uma maior articulação entre os aspectos formativos necessários na formação docente, com a inserção da prática desde o início do curso. Dessa forma, é perceptível o papel importante desempenhado pela LDB de 1996 e sua contribuição na qualidade da formação inicial de professores nas Licenciaturas Plenas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago. /dez. 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n 2, p. 8, 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 abr. 2019.

CERRI, Luís Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. **Revista história, histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013.

COSTA, Aryana. OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM** revista de história; n. 16, p. 47-60, João Pessoa, jan. /jun., 2007.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, p. 1-17, abril, 2013.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul. /Dez. 2013.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista do centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba. ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação da Universidade Anhangüera**. v.14, n.18, p. 103-125, maio, 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 27-42, Abril/2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. jan. /abr. p. 143-155, 2009.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14. Mai/Jun./Jul./Ago. p. 61-193, 2000.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA FERNANDO RODRIGUES DO CARMO EM SANTANA-AP

Data de aceite: 01/07/2020

Elivaldo Serrão Custódio

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Amapá, Brasil

Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS/Brasil. Pedagogo

Matemático e Teólogo

Atualmente é professor permanente no Mestrado em Educação da UNIFAP e professor nos cursos de Matemática, Pedagogia e Letras da Faculdade Madre Tereza em Santana-AP/Brasil

Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq)

E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com

ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-2947-5347>>

RESUMO: O presente artigo pretende refletir e trazer à tona discussões sobre a importância da Gestão Democrática, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Processo Ensino e Aprendizagem em escolas brasileiras. O presente estudo é resultado de pesquisa de estágio supervisionado realizado em uma escola pública localizada no município de Santana-AP. A metodologia adotada foi observação *in*

loco, análise bibliográfica e documental, isto é, análise minuciosa de documentos pertinentes à referida escola estagiada. O trabalho teve como objetivo refletir os mecanismos de participação na gestão democrática participativa e as implicações no processo de ensino-aprendizagem. O texto apresenta uma abordagem qualitativa, onde os dados foram coletados, descritos e interpretados. Como resultado da pesquisa, verificou-se que a escola observada, embora apresente uma clientela de crianças marcadas pela carência de modo geral, é um espaço privilegiado nesta comunidade por se configurar em uma instituição que abraça projetos e programas que favorecem momentos de maior participação dos alunos em atividades educativas, artísticas, culturais e de lazer. A gestão democrática da referida escola tem por princípio a participação dos agentes educativos em todo e qualquer processo de interesse da comunidade escolar. Quanto ao regimento escolar, o mesmo está constituído dentro dos princípios da gestão democrática, dispostos na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), LDBEN e Lei Municipal nº 849/2010-PMS-AP. Sobre a análise do PPP, a escola adota como princípio norteador do trabalho pedagógico, a tendência *Libertadora e a Crítico Social dos Conteúdos*,

fundamentando-se ainda nas ideias de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática participativa. Projeto Político Pedagógico. Prática educativa.

ABSTRACT: This article intends to reflect and bring up discussions about the importance of Democratic Management, the Political Pedagogical Project (PPP) and the Teaching and Learning Process in Brazilian schools. The present study is the result of a supervised internship survey conducted at a public school located in the municipality of Santana-AP. The methodology adopted was on-the-spot observation, bibliographic and documentary analysis, that is, a thorough analysis of documents relevant to the said internship school. The work aimed to reflect the mechanisms of participation in participatory democratic management and the implications for the teaching-learning process. The text presents a qualitative approach, where data were collected, described and interpreted. As a result of the research, it was found that the observed school, although presenting a clientele of children marked by the lack in general, is a privileged space in this community because it is configured in an institution that embraces projects and programs that favor moments of greater participation of the students. students in educational, artistic, cultural and leisure activities. The democratic management of that school has as a principle the participation of educational agents in any and all processes of interest to the school community. As for the school rules, it is constituted within the principles of democratic management, provided in the Federal Constitution of 1988, Statute of the Child and Adolescent (ECA), LDBEN and Municipal Law nº 849/2010-PMS-AP. Regarding the analysis of the PPP, the school adopts as a guiding principle of the pedagogical work, the Liberating tendency and the Social Critic of Contents, based also on the ideas of Paulo Freire.

KEYWORDS: Participatory democratic management. Pedagogical Political Project. Educational practice.

INTRODUÇÃO

A vivência em diferentes grupos e situações nos impulsiona a executar ou até mesmo desenvolver novas habilidades e competências, e a escola como parte fundamental nesse processo precisa estar atenta e comprometida com as aprendizagens a serem efetivadas e os conhecimentos que devem ser construídos.

Construir uma proposta pedagógica para alunos atendidos na periferia e com inúmeros problemas tanto sociais, quanto familiares e financeiros implica em conhecimentos prévios da realidade em que estão inseridas e do meio social em que vivem.

É necessário compreender que a escola é um dos primeiros ambientes de contato da criança com o saber sistematizado talvez, um dos espaços mais significativos de inserção das crianças, adolescentes e jovens nas relações éticas e morais, porém a escola não pode ser entendida como instituição substituta da família, mas como ambiente socializador.

Diante dessa perspectiva, o presente artigo pretende refletir e trazer à tona discussões sobre a importância da Gestão Democrática Participativa, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Processo Ensino e Aprendizagem de uma escola pública localizada no município de Santana-AP.

A reflexão deste trabalho é baseado principalmente no relatório de estágio supervisionado e observações *in loco* realizada no período de 26 de abril a 15 de maio de 2017 nas séries iniciais de uma Escola Pública de Ensino Fundamental denominada de “Escola Municipal Fernando Rodrigues do Carmo”, localizada na cidade de Santana, estado do Amapá, onde tivemos como objetivo observação e participação em atividades desenvolvidas dentro do período de estágio, com intuito de referenciar os estudos acadêmicos através das práticas pedagógicas por meio de acompanhamento direto no cotidiano escolar.

Lembramos que o referido estágio nos trouxe subsídios para a nossa formação, desencadeando um caminho de relação entre ensino e aprendizagem no espaço escolar. Além disso, colaborou para uma reflexão acerca de todo aprendizado adquirido durante a licenciatura em pedagogia.

Somos conhecedores de que conhecer o espaço escolar é fundamental para formular ideias que aprimorem os conhecimentos que cercam o processo educacional. A disciplina de estágio supervisionado nos deu todo um norte de como se desenvolvem as competências em sala de aula. Além disso, a prática pedagógica nos possibilitou solucionar problemas diante de situações reais e diversas no âmbito escolar, bem como refletir e lidar com situações difíceis, aproveitando assim essas experiências para futuras atividades na prática docente.

As referidas reflexões neste texto têm como embasamento teórico autores que contribuíram nas análises que constam neste documento, como por exemplo: Lück (2008; 2009), Oliveira (2011), Libânio (1996), entre outros.

A metodologia do presente trabalho foi à análise bibliográfica de autores que discutem gestão democrática e prática pedagógica, bem como a análise documental, isto é, análise minuciosa de documentos pertinentes à referida escola estagiada (PPP e Regimento Interno) e observação *in loco*.

Este trabalho tem como objetivo refletir os mecanismos de participação na Gestão democrática e as implicações no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na instituição. É uma reflexão crítica construtivista que busca fundamentar a relação do embasamento teórico com a prática educativa da escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando leituras diversas, entre outros documentos como o relatório de estágio supervisionado realizado em 2017, busca-se neste momento a fundamentação teórica

como base de sustentação da pesquisa apresentada neste trabalho, servindo como ponto de partida para que, como pesquisador, possa embasar o trabalho a partir da relação de ideias com o tema pesquisado. Assim, com base principalmente em autores como Lück (2008; 2009), Oliveira (2011), Libânio (1996), entre outros, traços algumas reflexões quanto à análise de nosso objeto de pesquisa.

É na relação com o outro e com o diferente que a criança aprende a interpretar o mundo físico, social e cultural no qual está inserido. E nesse processo, a escola desempenha um papel primordial com grandes responsabilidades que requer ações qualificadas e comprometidas com o cuidar e educar nesta etapa do ensino fundamental.

Dessa forma é preciso pensar em estratégias para garantir a participação, onde os sujeitos, ao se envolverem neste processo aprendem e ensinam com base em suas experiências e visões de mundo. Para garantir a efetivação do processo de participação faz-se necessário uma gestão participativa que depende da ação conjunta de todos os envolvidos na comunidade escolar.

No processo de gestão democrática percebe-se a necessidade de repensar a educação escolar no Brasil em relação à sua função e seu significado para a sociedade, atribuindo um novo sentido à escola pública brasileira, pois, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, a Gestão Democrática da educação que é tratada no artigo 14 da LDBEN como:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O PPP é uma proposta flexível, uma construção coletiva que se concretiza nos projetos educacionais planejados semanal, e anualmente pela equipe escolar. As ações aqui propostas efetivar-se-ão em parceria com toda a comunidade escolar e com a comunidade na qual a escola está inserida. Nesse sentido a participação é fundamental, pois é atitude que expressa compromisso e mobilização. Em todo esse processo o PPP é o ponto inicial para uma gestão escolar efetiva, pois é esse documento que expressa às informações sobre a identidade, as intencionalidades educativas e as estratégias para promover o alcance dos objetivos definidos:

O ato de planejar é inerente à vida das pessoas e, no que concerne a área educacional, uma atividade intrínseca. O planejamento dialógico, consciente e participativo torna-se fundamental para se construir um projeto de educação que vise à formação de sujeitos críticos, criativos, reflexivos e solidários e, mais ainda, para a construção de uma escola democrática. É um instrumento que possibilita a participação ativa de todas as pessoas envolvidas no processo educacional (LIMA, 2007, p. 91).

É pertinente refletir sobre gestão compartilhada e gestão participativa que são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte de luta de educadores e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de

qualidade social e democrática. O princípio de gestão foi aprovado na Constituição Federal de 1988 no artigo 206, onde a gestão de sistema educacional implica no ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

A gestão é uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos. Essa nova forma de administrar a educação constitui-se num fazer coletivo, permanentemente em processo. A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Lembramos que o PPP deve ser organizado coletivamente nos paradigmas da gestão democrática e precisa tratar de questões como: função social da escola, concepções de educação, currículo, avaliação, infância, desafios e demandas da comunidade, definição de objetivos, metas.

Como o próprio nome afirma, trata-se de um projeto, pois por meio de estratégias de planejamento ele detecta desafios e organiza as intencionalidades e potencialidades com vistas ao alcance de objetivos. É também político, porque expressa o compromisso com a transformação social. É pedagógico, porque tem como meio os processos de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Nesse sentido é preciso pensar em estratégias para envolver toda a comunidade escolar numa participação efetiva no compromisso com a educação na escola. Acreditamos que para construir uma escola democrática, interativa, aberta, dinâmica e acolhedora é necessário o envolvimento político de todos os envolvidos no processo educativo.

A construção da participação é lenta e demanda tempo e trabalho. Para construção de uma escola democrática é necessário à participação política, social e cultural. Assim, é preciso pensar a educação com base nas mudanças históricas e na mudança da escola para contextualizar os desafios que se apresentam na administração, recursos humanos, currículo, entre outros.

CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia é a base para a efetivação de todo estudo, pois a própria, direciona os caminhos que pretendemos seguir e qual a melhor forma de alcançar nossos objetivos. Assim, considerando a importância de uma Gestão Democrática Participativa, do PPP e o Processo Ensino e Aprendizagem nas escolas brasileiras, o presente trabalho utilizou como

metodologia nessa pesquisa a análise bibliográfica¹, análise documental² e observação direta *in loco* numa perspectiva de abordagem qualitativa.

Nesse processo é importante reconhecer, como lembra Rey (2005) que na pesquisa de natureza qualitativa e subjetiva, são consideradas os sentidos produzidos a partir das subjetividades dos sujeitos (pesquisador e pesquisados). O lócus escolhido para a realização da pesquisa foi à escola pública de ensino fundamental localizada no município de Santana-AP denominada de “Escola Municipal Fernando Rodrigues do Carmo”.

A reflexão deste trabalho é baseada principalmente no relatório de estágio supervisionado e observações *in loco* realizadas no período de 26 de abril a 15 de maio de 2017 nas séries iniciais do ensino fundamental. O estágio supervisionado teve como objetivos: a) Elaborar e desenvolver projetos de atividades educacionais ou de investigação, problematização, análise e reflexão teórica a partir das realidades vivenciadas; b) Proporcionar aos acadêmicos a oportunidade de aplicar habilidades desenvolvidas durante o curso; c) Inserir o acadêmico na realidade do mercado de trabalho; d) Proporcionar ao acadêmico a oportunidade de solucionar problemas técnicos reais, sob a orientação do professor orientador; e) Orientar o acadêmico na participação efetiva do trabalho pedagógico para a promoção da aprendizagem, entre outros.

Assim, a partir da escolha metodológica e os caminhos a se percorrer, o estudo iniciou-se com as observações e participação em atividades desenvolvidas dentro do período de estágio, com intuito de referenciar os estudos acadêmicos através de práticas pedagógicas por meio de acompanhamento direto no cotidiano escolar. A proposta metodologia aplicada teve como foco principalmente analisar, avaliar, observar potencialidades, limitações ou distorções, verificando implicações em relação ao processo de gestão democrática e prática educativa da Escola Municipal Fernando Rodrigues do Carmo.

ESCOLA FERNANDO RODRIGUES DO CARMO: HISTÓRICO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PPP E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

A Escola Fernando Rodrigues do Carmo passa a existir a partir do ano de 2006 como anexo da Escola Municipal Professora Gentila Anselmo Nobre que funcionava no centro comunitário no horário da manhã e a tarde, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No entanto, a partir da Lei nº 778/2007/PMS a escola deixa de ser anexa do Gentila Anselmo Nobre e passa a funcionar de forma independente. Assim, por meio do Decreto

1 Conforme Martins (2000, p. 28): “trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”.

2 Segundo Gil (1999) há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados e como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se importante fonte de dados em qualquer pesquisa.

Municipal nº 778, de 16 de setembro de 2007, inicia um novo momento para a escola. O nome “Fernando Rodrigues do Carmo” foi conferido à escola como homenagem ao seu aluno Fernando Rodrigues do Carmo, criança que cursava a 1ª série e faleceu de causas desconhecidas.

A escola está localizada na zona urbana, na Avenida 07 de Setembro, nº 4275, Bairro Fonte Nova, Santana - AP. Inscrita no CNPJ sob nº. 10.258.729/0001-16. Conta hoje com uma estrutura física em alvenaria precária. É um prédio alugado para a Prefeitura Municipal de Santana. É uma escola pequena e sem estrutura para ser classificada como escola, já que este é um prédio residencial.

Seu ambiente é sucumbido pelo calor insuportável devido à cobertura de amianto e, principalmente, pela má projeção do prédio, pela ausência de janelas em todas as salas de aula que as deixam quentes e escuras. O que piora no período de verão quando as temperaturas ficam mais elevadas, ocasionando desconforto e agitação aos alunos e funcionários, prejudicando sobremaneira a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Atualmente, a escola atende alunos do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e funciona no turno da manhã no horário da 07h30minh às 11h30minh e nos dias de reforço escolar até às 12h conta com oito salas de aula, assim distribuídas: três para o 1º ano, uma para o 2º ano, três para o 3º ano e uma para o 4º ano e à tarde das 13h às 17h e nos dias de reforço escolar até às 17h30min, as oito salas de aula estão assim distribuídas quatro para o 4º ano e quatro para o 5º ano, totalizando nos dois turnos dezesseis turmas em funcionamento, atendendo a quatrocentos e quatro alunos.

Das salas de aula apenas uma possui rampa de acesso aos alunos com necessidades educativas especiais. Possui apenas 03 banheiros em funcionamento para atender aos alunos. Dois destes com apenas um vaso sanitário em cada um e um com dois vasos e um mictório (masculino) o que dificulta o acesso aos mesmos em horários de maior utilização. Os mesmos não possuem entrada de ar e são escuros, não são lajotados, e muito menos adequados para alunos com necessidades educativas especiais e normalmente as descargas não funcionam por serem de péssima qualidade. Além disso, a escola possui uma sala de informática equipada com quatorze computadores com acesso à internet, porém não está em funcionamento por falta da central de ar.

O depósito da merenda fica em uma pequena sala com algumas prateleiras, a mesma está no pátio da escola e longe da cozinha. Possui ainda uma cozinha equipada com um fogão industrial em condições precárias, uma geladeira, um freezer e um armário com utensílios domésticos: panelas, liquidificador, faca, copos, pratos, talheres, garrafa térmica e bandejas de alumínio. Junto à cozinha tem um espaço que funciona como refeitório, porém o mesmo não tem mesas nem cadeiras suficientes para que os alunos façam suas refeições de forma correta e segura.

O bloco administrativo é composto por três salas. Uma funciona a secretaria escolar

equipada com um computador, impressora e com o arquivo ativo e passivo onde está registrada toda a vida escolar. A outra sala do referido bloco funciona a direção, que hoje está mais para depósito, pois é onde são guardados equipamentos, material didático e de consumo da secretaria escolar, e uma terceira sala utilizada pela coordenação pedagógica, à mesma está equipada com um computador, impressora, um arquivo e dois armários para guardar o material pedagógico, além de uma estante com alguns livros oriundos de programas federais.

No mesmo bloco tem um espaço com uma mesa e cadeiras que é utilizada para reuniões e durante o planejamento pedagógico, além de um banheiro ao uso dos funcionários por apresentar uma boa aparência e oferecer um pouco de conforto ao usuário. Todas as salas deste bloco são quentes e escuras, pois apenas a secretaria escolar dispõe de ar condicionado.

Atualmente, a escola conta com o seguinte quadro de servidores: uma diretora, dois pedagogas, dezesseis professores, dois auxiliares de disciplina, um auxiliar administrativo, duas merendeiras e duas serventes.

Quanto ao público, a escola conta com uma clientela diversificada da periferia do município de Santana-AP, formado em sua maioria por pessoas oriundas de outros estados e municípios do próprio Amapá. São famílias que vivem em precárias condições de moradia e alimentação, e apresentam graves carências no atendimento de suas necessidades sociais básicas, suas principais atividades econômicas são provenientes do mercado informal.

Neste contexto, a clientela atendida pela escola não se difere das de outras escolas públicas do município, marcadas pela carência de modo geral, muitas vezes desnutrida, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela violência doméstica, pela falta de emprego ou atividade econômica. Dentro desse contexto, a educação passa a ser vista como redentora, ou seja, a única forma de alcançar melhores condições de vida.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DAS ATIVIDADES DA ESCOLA PESQUISADA

A Escola Fernando Rodrigues do Carmo adota como princípio norteador do trabalho pedagógico, a tendência *Libertadora e a Crítico Social dos Conteúdos*, pois entende que a educação é o bem maior que um indivíduo pode alcançar e da qual pode se utilizar para transformar a realidade atual. Dessa forma, a atuação da escola é primordial para que os objetivos sejam alcançados, pois se entende que a escola é parte integrante do todo social.

Conforme Libâneo (1996), a tendência crítico-social dos conteúdos, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola

consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Ainda segundo Libâneo (1996), a tendência libertadora tem, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido.

Assim, a proposta Curricular da Escola Fernando Rodrigues do Carmo caracteriza-se pela Tendência Pedagógica Crítico Social dos Conteúdos e a Libertadora, implicando uma abordagem de aprendizagem que respeita tempos e espaços diferenciados, associados ao desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, a escola organiza para além das aulas, os projetos e programas federais tais como “Mais Educação” e “Segundo Tempo” que permitem o acesso ao conhecimento.

O PPP da escola estagiada fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire em que a construção do conhecimento nunca é pronta e acabada, mas que está em permanente reformulação, de acordo com os avanços dos principais paradigmas educacionais da atualidade ou outras alterações que sejam necessárias.

A Proposta Curricular da escola fundamenta-se na importância da mediação social. A escola reconhece os alunos como sujeitos sociais e históricos e, por isso, acredita que através da mediação terão acesso a determinados conhecimentos que não teriam fora da escola. A maioria dos alunos pertence à classe menos favorecida da sociedade, por isso possui pouco acesso às atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer.

A matriz curricular adotada pela escola foi elaborada pela Secretaria Municipal de Educação que a elaborou de forma coletiva com os técnicos da própria secretaria e os técnicos das escolas, esta proposta vem atender a rede de ensino a partir do ano de 2011. Nela constam as disciplinas da Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, observando-se a carga horária semanal por disciplina, carga horária anual e geral do segmento atendido pela escola, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A Escola define o cronograma de atividades para os sábados que são trabalhados através de oficinas, projetos e eventos culturais que envolvam todos os alunos e funcionários, não sendo obrigatoriamente em sala de aula.

A relação da escola com as famílias é boa, no entanto, parece-nos que eles ainda têm muita dificuldade na participação dos pais nos eventos e nas atividades da escola, a maioria só vem à escola quando solicitado pela direção ou pela coordenação pedagógica, poucos vem espontaneamente para verificar aprendizagem dos filhos sendo que nas reuniões de pais e nos plantões pedagógicos realizados bimestralmente na escola há um baixo índice de pais participantes, o que muitas vezes dificulta na tomada de decisões importantes para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

A integração da família com a escola é indispensável no processo educacional para

que os alunos obtenham melhores resultados escolares. Estes problemas nos levam a refletir que cada vez mais é necessário aproximar as famílias da escola, para que juntos possamos constituir uma instituição educacional atuante.

A escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores maiores, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social.

Sabemos também que a vida na família é uma preparação para a vida na sociedade, ou seja, a educação começa em casa. E os grandes responsáveis por isso são os pais, os quais têm a grande função de preparar a criança para a vida, formando-lhe o caráter e sua personalidade, tudo isso envolvido de muito carinho, confiança, compreensão, atenção e respeito. Infelizmente este papel que a família deveria assumir perante a educação de seus filhos, não acontece na maioria das vezes.

Observamos que o processo ensino-aprendizagem da referida escola se dá na relação entre professor e aluno, aluno e aluno e destes com o mundo. Compartilham com a ideia do teórico russo Lev Vygotsky de que entre ensino e aprendizagem existe um intercâmbio ativo e recíproco e que o ensino impulsiona a aprendizagem. Por isso, legitimam a importância das intervenções dos professores, em outras palavras, acreditam que é de responsabilidade do professor construir percursos e itinerários (o que inclui o planejamento de ações conjuntas, de interações entre os sujeitos) para fazer o aluno aprender.

Embora a escola aparentemente demonstre uma estrutura boa, como descrita nos itens anteriores, percebemos que a escola apresenta uma série de dificuldades no fornecimento de uma educação de qualidade, bem como um ensino e aprendizagem satisfatório, pois é uma escola que funciona em um prédio alugado e em péssimas condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, obrigando alunos e professores tornarem-se heróis e heroínas por conseguirem alcançar os objetivos educacionais propostos pelo sistema de ensino.

É um espaço com salas de aula pequenas, sem ventilação, sendo que algumas, sem iluminação adequada, mas que atendem 16 turmas nos dois turnos. A escola tem uma cozinha com espaço pequeno sem ventilação, sem mobiliário adequado para guardar os utensílios utilizados no preparo da merenda escolar e enfrentando o grave problema da falta de água que obriga as merendeiras e serventes carregarem água para o bebedouro, para fazer a merenda dos alunos e para a limpeza dos utensílios utilizados após a merenda.

Mesmo com todas as dificuldades, percebemos o esforço da comunidade escolar em promover a formação integral do aluno e a construção de sua cidadania de acordo

com os princípios éticos, produzindo, sistematizando e socializando os conhecimentos universais, científicos, tecnológicos e filosóficos, garantindo seu acesso e permanência na escola. Além disso, a comunidade escolar deseja uma escola que contribua para a formação plena de seus cidadãos, que seja constituída para atender as necessidades sociais, e, sobretudo valorize a vida, contribuindo com a transformação da realidade das pessoas que muitas vezes são estigmatizadas pela pobreza.

Observamos ainda que a proposta de trabalho da escola está voltada para uma educação contextualizada, buscando respeitar sempre os níveis de maturidade dos alunos. Procuram desenvolver atividades que facilitem o processo cognitivo de forma que assimilem e criem seu próprio contexto, pois os profissionais desta escola consideram que a educação é ao mesmo tempo um processo individual e um processo social facilitado através das relações interpessoais. O papel educativo proposto é o de estimular a capacidade de descobrir, produzir e criar, e não apenas de repetir.

Segundo os documentos oficiais da escola como o PPP, a escola tem os seguintes objetivos como essenciais para a valorização do conhecimento e do ser humano que pretende formar: a) Elaborar a identidade da Instituição Escolar; b) Fortalecer a gestão democrática na Escola; c) Possibilitar a delegação de responsabilidades; d) Melhorar o Processo Ensino Aprendizagem; e) Elevar a autoestima dos alunos; f) Fortalecer a participação dos pais na Escola; g) Estimular a formação de bons hábitos e atitudes dos discentes; h) Valorizar os conhecimentos e a forma de expressão de cada aluno como processo de socialização e de conhecimento; i) Despertar a criatividade, a criticidade, a sensibilidade, a afetividade e o respeito para construir coletivamente uma sociedade mais humana, democrática, justa e solidária pela participação individual e coletiva do cidadão, entre outros.

Quanto ao sistema de avaliação, observamos que avaliação do Rendimento Escolar acontece no decorrer de todo o processo e em todos os componentes curriculares, preponderando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de forma contínua e cumulativa considerando o discente, e os resultados obtidos ao longo do período sobre os das eventuais provas finais.

A Escola Fernando Rodrigues do Carmo apresenta um corpo docente competente e aberto às inovações e mudanças, capaz de entender a proposta pedagógica da escola e colocá-la em prática. Os profissionais da escola são conscientes do seu papel na instituição e no ensino. Isto se dá porque a direção e a coordenação pedagógica trazem, das capacitações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação e através de reuniões, o embasamento para suscitar nos servidores o sentimento de pertença a esta equipe escolar. Os profissionais, em sua maioria, têm ou estão em busca de qualificação em nível da educação superior e se preocupam em melhorar suas atividades pedagógicas.

A educação para diversidade se constitui em um grande desafio para esta escola, pois é necessário um novo olhar sobre o que já está estabelecido, é preciso quebrar tabus e pensar a

aprendizagem não apenas na dimensão individual, mas de forma coletiva. Essa é a função social da escola, manifestar nas relações interpessoais que se concretizam na tríade escola- família -comunidade.

REGIMENTO ESCOLAR E GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DA ESCOLA PESQUISADA

O regimento escolar da Escola Fernando Rodrigues do Carmo, tem como meta disciplinar de forma democrática, sistemática, participativa e representativa no ambiente escolar, a convivência entre os membros que compõem a comunidade escolar. O regimento é constituído dentro dos princípios da gestão democrática, dispostos na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), LDBEN e Lei Municipal nº 849/2010-PMS-AP, apresentando-se como um conjunto de normas legais, com a finalidade de disciplinar o convívio no ambiente escolar, buscando equilíbrio e harmonia na relação entre os membros da comunidade escolar, garantindo igualdade, imparcialidade e justiça dentro da referida instituição pública de ensino.

A referente unidade escolar prima pelo princípio democrático de igualdade de condições para o acesso e permanência do educando no ambiente escolar, sendo vedada qualquer tipo de discriminação ou segregação social. Confirma-se como uma instituição pública de ensino dentro do contexto dos princípios da gestão democrática participativa, com a participação da comunidade escolar e local nas decisões administrativas, pedagógicas, institucionais, e financeiras.

Assim, a gestão democrática participativa da Escola Fernando Rodrigues do Carmo tem por desígnio possibilitar à escola autonomia e integração de forma a garantir: o pluralismo de ideias, a escolha de concepção pedagógica de acordo com o que estabelece o PPP da escola; garantindo um padrão de progressos e de qualidade do ensino – aprendizado no decorrer do processo de construção do conhecimento.

De acordo com a análise documental oficial (Regimento Interno) da escola pesquisada, a gestão democrática participativa da escola estagiada favorece os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, entende-se a participação como um processo a ser construído coletivamente.

O Conselho Escolar da Escola Fernando Rodrigues do Carmo tem representação dos segmentos desta instituição, e isso demonstra que as decisões são adotadas no coletivo. Com esta visão os problemas são compartilhados e as discussões são mais adequadas para se chegar a uma definição concreta sobre determinado assunto pertinente à Escola.

A gestão democrática da escola estagiada tem por princípio a participação dos agentes educativos na elaboração e execução do PPP da Escola, bem como qualquer outra atividade que a Escola possa desenvolver com a participação da comunidade

escolar, através do Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, assim como a comunidade extraescolar, Organizações Não-Governamentais (ONGs), órgãos públicos, empresas privadas e voluntariado.

Sobre a equipe de coordenação pedagógica, observamos que todos os integrantes da mesma, são habilitados com graduação superior no curso de licenciatura plena no curso de pedagogia e admitidos no serviço público do município de Santana por meio de concurso público.

A escola conta com os serviços de Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Anualmente antes do início das atividades letivas, a equipe escolar, a direção e coordenação pedagógica reunir-se-ão em atividades de planejamento ocasião em que além da Proposta Pedagógica elaborarão o Plano Escolar para orientar as atividades anuais e o Plano de Curso para a Educação Básica.

Quanto à educação especial, a mesma é realizada em classes comuns do ensino regular da unidade educacional e na forma de Atendimento Educacional Especializado e em uma sala de recursos multifuncionais. O sistema de avaliações é realizado através de avaliação sistemática e contínua dos trabalhos, pesquisas, experiências, exercícios, leituras e provas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de estágio supervisionado nos trouxe a aproximação de relacionar a teoria com a prática estudada, revelando-se também como oportunidade para responder vários questionamentos indagados por nós durante o curso de Pedagogia. A interação com os profissionais foi extremamente enriquecedora, pois em todos os momentos do estágio, os profissionais (gestão escolar, professores, corpo técnico e demais servidores), foram bem acolhedores e nos deram todo apoio.

Durante todo esse processo de descobertas e aprendizagem, foi de suma importância para a nossa formação acadêmica, construção não só profissional, como também pessoal, pois nos possibilitou refletir sobre a importância do papel do professor no processo de mediação do conhecimento e ainda mais, fez-nos reconhecer que o aluno é o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do quadro apresentado de lutas e conquistas, com uma clientela de crianças marcadas pela carência de modo geral, muitas vezes desnutrida, proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela violência doméstica, pela falta de emprego ou atividade econômica, percebemos que a escola pesquisada é, portanto, um espaço privilegiado nesta comunidade por se configurar em uma instituição que abraça projetos e programas federais, estaduais ou municipais que favorecem momentos de maior participação dos alunos em atividades educativas, artísticas, culturais e porque não dizer de lazer.

Quanto à análise e observações do PPP da escola, verificamos que a Escola Fernando Rodrigues do Carmo adota como princípio norteador do trabalho pedagógico, a tendência *Libertadora e Crítico Social dos Conteúdos*, pois entende que a educação é o bem maior que um indivíduo pode alcançar e da qual pode se utilizar para transformar a realidade atual. Além disso, o PPP da escola estagiada fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire em que a construção do conhecimento nunca é pronta e acabada, mas que está em permanente reformulação.

Sobre a gestão democrática participativa, percebemos o quanto é importante repensar a educação escolar no Brasil em relação à sua função e seu significado para a sociedade, atribuindo um novo sentido à escola pública brasileira. Dessa forma é preciso pensar em estratégias para garantir a participação, onde os sujeitos, ao se envolverem neste processo aprendem e ensinam com base em suas experiências e visões de mundo, viabilizando uma escola que promova processos inclusivos, flexíveis e significativos, pois a gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Por isso que a gestão democrática da escola estagiada tem por princípio a participação dos agentes educativos em todo e qualquer processo de interesse da comunidade escolar.

Quanto ao regimento escolar da unidade educacional Fernando Rodrigues do Carmo, observamos que o mesmo está constituído dentro dos princípios da gestão democrática, dispostos na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), LDBEN e Lei Municipal nº 849/2010-PMS-AP.

Em relação à prática educativa, observamos que a proposta de trabalho da escola está voltada para uma educação contextualizada, buscando respeitar sempre os níveis de maturidade dos alunos. Procuram desenvolver atividades que facilitem o processo cognitivo. Quanto ao sistema de avaliação, observamos que avaliação do Rendimento Escolar acontece no decorrer de todo o processo e em todos os componentes curriculares.

De um modo geral, constatamos que a escola pesquisada desde a sua fundação até a atualidade, conta com dias de lutas, empenho, derrotas, vitórias e uma vontade imensa de contribuir para uma sociedade mais justa e com uma educação com o mínimo de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. Escola Municipal de Educação Básica Fernando Rodrigues do Carmo. Santana-AP. **Regimento interno**. Santana, 2016.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação de Santana-AP. Escola Municipal de Educação Básica Fernando Rodrigues do Carmo. **Projeto Político Pedagógico**. Santana, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: em busca de um sentido**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009. Série Cadernos de Gestão.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Caminhos para a gestão compartilhada da educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011. Série Processos Educacionais.

REY, Fernando González. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GESTÃO EMPREENDEDORA COMO FONTE DE VANTAGEM COMPETITIVA: UM OLHAR SOBRE O GRUPO SCC

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/9591805839953899>

Roberto Rogério do Amaral

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/5508833350166476>

Édis Mafra Lapoli

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC,
Florianópolis – Santa Catarina
<http://lattes.cnpq.br/8977816806473448>

RESUMO: Com a globalização, o cenário econômico mundial passou por mudanças a partir de 1980 modificando a realidade do mercado de trabalho, impulsionando as organizações a mudar sua forma de pensar e gerir com dinamismo, presteza e eficiência, incentivando a necessidade de constantes transformações. Nesse novo cenário, as organizações precisam modificar o seu perfil de negócio, onde os gestores carecem de estar atentos aos novos desafios que o mercado lhe proporciona por meio de uma

gestão empreendedora. Neste contexto, tem-se como objetivo desta investigação verificar a gestão empreendedora como fonte de vantagem competitiva sobre o olhar do Grupo SCC (Sistema Catarinense de Comunicação), na busca de responder a seguinte indagação: Como a gestão empreendedora gera fonte de vantagem competitiva no Grupo SCC? Para atingir o objetivo proposto e responder a indagação traçada, metodologicamente esta pesquisa assume uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Os dados foram coletados por meio de estudo empírico no Grupo SCC, mediante pesquisa documental e entrevista semiestruturada. Como resultado desta pesquisa, evidenciou-se que o Grupo SCC é uma organização empreendedora, regido por nove unidades de negócio e uma fundação, onde sua forma de gerir gera vantagem competitiva por sua visão diferenciada, auxiliando na complexidade que o mercado vem traçando.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo. Gestão Empreendedora. Vantagem Competitiva.

ENTREPRENEURIAL MANAGEMENT AS A SOURCE OF COMPETITIVE ADVANTAGE: A LOOK AT THE SCC GROUP

ABSTRACT: With globalization, the world economic scenario has undergone changes since 1980, changing the reality of the labor market, driving organizations to change their way of thinking and managing with dynamism, promptness and efficiency, encouraging the need for constant transformations. In this new scenario, organizations need to modify their business profile, where managers need to be aware of the new challenges that the market provides them through entrepreneurial management. In this context, the objective of this investigation is to verify entrepreneurial management as a source of competitive advantage over the view of the SCC Group (Santa Catarina Communication System), in an attempt to answer the following question: How does entrepreneurial management generate a source of competitive advantage in the SCC Group? To achieve the proposed objective and answer the question outlined, this research methodologically assumes a qualitative, exploratory and descriptive approach. The data were collected through an empirical study in the SCC Group, through documentary research and semi-structured interviews. As a result of this research, it was evidenced that the SCC Group is an entrepreneurial organization, governed by nine business units and a foundation, where its way of managing generates competitive advantage due to its differentiated view, helping in the complexity that the market has been tracing.

KEYWORDS: Entrepreneurship. Entrepreneurial Management. Competitive advantage.

1 | INTRODUÇÃO

As organizações atuam em cenários incertos, cíclicos e dinâmicos atualmente, inseridas em ambientes complexos tendo em seus palcos, os desafios e as dificuldades que precisam ser gerenciadas de forma proativa na busca de soluções eficientes e eficazes. Para tal, se faz necessário uma gestão flexível, descentralizada e não burocrática, com uma nova visão organizacional.

Esta complexidade emerge exigências organizacionais para que haja sobreposição da “capacidade de produção entre países, a livre circulação das matérias-primas em um mercado globalizado, com fácil acesso e distribuição tecnológica, estabelecendo, dessa forma, um ambiente mundial complexo, dinâmico e competitivo” (WILLERDING, 2015, p. 21).

Sob esta lente, depara-se com a necessidade de se ter cada vez mais uma gestão que consiga administrar suas tarefas, estruturas, pessoas, tecnologia e o ambiente de trabalho, tendo o indivíduo como agente e ator social, gerando assim, vantagem competitiva.

É nesta esfera que emerge um novo pensar, em um novo modelo gerencial, autorrenovador tendo em seu alicerce o empreendedorismo, desabrochando assim, uma organização empreendedora, onde o seu desbravamento abre espaço para que os indivíduos e equipes que nela atua, ajam como empreendedores corporativos, na demanda

de novas oportunidades de forma criativa e inovadora perante as vivências.

Diante do exposto, se faz pertinente a seguinte pergunta a ser respondida nessa investigação: Como a gestão empreendedora gera fonte de vantagem competitiva no Grupo SCC?

2 | GESTÃO EMPREENDEDORA

O conceito de empreendedorismo tem sido alvo de discursos, porém não há uma perspectiva unânime entre as três escolas de pensamento, a econômica, a psicológica e a administrativa, e sim, uma convergência. Ao explicar que o tema empreendedorismo, tanto no enfoque econômico como psicológico ou social, segundo (PEREIRA, 2001, p. 17), tem-se como “um processo que ocorre em diferentes ambientes e situações organizacionais” e ajusta-se a mudanças, em que “o processo caracteriza-se pela inovação provocada por pessoas que geram ou aproveitam oportunidades e que, nesse movimento, criam valor tanto para si próprias como para a sociedade”.

Com este enfoque, tem-se a visão de Dornelas (2008), com relação a esse movimento na geração de valor, no que tange as mudanças fazendo com que gestores tomem novas configurações de produção ou serviço, adaptando-os ao dinamismo orgânico e da competitividade econômica, estimulando o empreendedorismo nas empresas, pois é por meio do empreendedor que se reduz as distâncias e elimina obstáculos mercadológicos e culturais, frente ao ambiente global e ao novo desenho econômico que se forma, averiguando inovações nas relações de trabalho e empregabilidade, cruzando barreiras paradigmáticas, beneficiando, assim, novas formas de riqueza.

Com relação a necessidade de um melhor desempenho das organizações na contemporaneidade, Willerding, Prado e Lapolli (2012), abordam o empreendedorismo como uma trilogia (comportamento, capacidade e competência empreendedora) como fator de sucesso nas organizações, que ao se conectarem por meio de suas práticas, voltam-se a gestão mais eficaz e bem-sucedida em prol de estratégias e vantagens organizacionais como fator de sucesso.

Nakashima (2002, p. 15-16) em seus estudos, aborda que “o conceito de inovação e novidade são fundamentais na definição do empreendedorismo”, onde segundo o autor, “a inovação, o ato de introduzir alguma coisa nova, é uma das tarefas mais difíceis para o empreendedor, pois implica na capacidade de conceber e criar associada à habilidade de entender e administrar todas as forças que atuam no ambiente”. O autor ainda explica que “empreendedorismo é o processo de criação de alguma coisa diferente com valor, pela dedicação de tempo e esforço necessário, assumindo os riscos financeiros, físicos e sociais, em troca de recompensa monetária e satisfação pessoal” (NAKASHIMA, 2002, p. 15-16).

É com este enfoque, onde empreender e inovar se torna fundamental no ambiente

socioeconômico atual, que se faz necessário um modelo de gestão diferenciado, onde se possa operacionalizar suas práticas para melhor desenvolver seus negócios por meio do empreendedorismo, isto é, por meio de uma gestão empreendedora. Conforme Pereira (1995, p. 115), para uma organização ser considerada empreendedora, esta precisa ter as seguintes características: Predisposição à mudança e estímulo à aprendizagem; Foco nas competências essenciais e parcerias; Receptividade à inovação e espírito empreendedor; Flexibilidade estrutural e unidades independentes de negócios, e; Remuneração por desempenho.

Carneiro (2008) traz por meio de seus estudos, que uma gestão empreendedora, é voltada a um modelo de gestão baseado em ferramentas que são essenciais para a sobrevivência e o sucesso de empresas contemporâneas, balizada no perfil empreendedor de seus gestores. O autor explicita um modelo de gestão empreendedora com oito variáveis, que no seu olhar são primordiais para a prática efetiva e bem-sucedida de uma cultura empreendedora na organização, tendo o empreendedorismo como palco dessas variáveis e a visão sistêmica a lente para uma gestão auto renovadora, na busca de “satisfação máxima do cliente, diminuição dos custos da organização e a consequente maximização de resultados” (CARNEIRO, 2008, p. 3). Essas variáveis traçadas pelo autor referem-se a: Liderança com cultura de execução; Intraempreendedorismo (empreendedorismo corporativo); Gestão por competências; Gestão do conhecimento; Cultura da inovação; Planejamento estratégico; Política de remuneração variável; e Tecnologia da informação.

A liderança com cultura de execução para Carneiro (2008), tem como objetivo, interligar os três principais processos da empresa: estratégia, pessoas e operações, onde os líderes precisam gerenciar esses processos em sua totalidade, pois na sua visão, a forma de como esses processos são interligados basila uma gestão eficiente e eficaz.

Willerding (2015, p. 68) corrobora com Carneiro (2008) ao expor que “a liderança busca promover ações organizacionais, estando conectada em três ícones: estratégias, pessoas e operações, sobre uma cultura de execução, essencial para o bom relacionamento e funcionamento da empresa”, e ainda, “são os líderes que exercem a prática da cultura da execução e conseguem colocar em exercício os postulados de uma gestão empreendedora, realizando o cumprimento dos planos estabelecidos pela organização, gerando, conseqüentemente, os resultados esperados”.

Com relação a variável intraempreendedorismo, Carneiro (2008) expõe que se relaciona ao comportamento empreendedor nas empresas em prol da inovação e valor agregado as atividades e processos gerenciais, onde uma gestão empreendedora eficiente se dá pelo estímulo de seus colaboradores e líderes rumo a atitudes visionárias e executora beneficiando do desenvolvimento da própria empresa, tornando-a inovadora, competitiva e diferenciada. Complementando os preceitos de Carneiro, Willerding (2011) afirma que o tema *intraempreendedorismo*, ou empreendedorismo corporativo, desenvolveu-se por meio de estudos voltados a inovações bem-sucedidas, onde colaboradores se

destacaram no processo, expondo mudanças e novas oportunidades de negócio, com responsabilidades e comprometimento pela criação e seu desenvolvimento, visando novas práticas proporcionando resultados prósperos à empresa que pertence, tornando-a diferenciada entre as demais, criativa e inovadora frente ao mercado e à concorrência.

A variável gestão por competências traz o ser humano, o indivíduo como o alicerce da empresa, atribuindo suas competências, o saber como fazer, derivado de suas vivências, transferindo-a para a organização que pertence, agregando valor, por meio de seus conhecimentos, habilidades e atitudes. Assim, se faz essencial que essas competências sejam geridas da melhor forma possível para o desbravar da organização, conforme Carneiro (2008).

Sobre a lente da gestão por competências Clargo e Tunstall (2011) dizem que os líderes devem considerar e estimular a capacidade empreendedora de seus colaboradores e suas potencialidades para o desenvolvimento organizacional, e que, identificar e promover o espírito empreendedor na empresa pode ser um catalisador para uma organização empreendedora, proporcionando resultados promissores.

Carneiro (2008) aborda a gestão do conhecimento como uma variável para que se tenha gestão empreendedora, onde afirma que o conhecimento é o alicerce da economia e de uma gestão eficiente e eficaz nas organizações modernas para o sucesso, sendo esta uma forte tendência e importante ferramenta na gestão contemporânea. O autor ainda afirma que “para fomentar o desenvolvimento de novos conhecimentos dentro da organização, objetivando aumentar a ‘inteligência organizacional’”, sendo essenciais para uma organização que almeje utilizar o modelo de gestão empreendedora (CARNEIRO, 2008, p. 8).

A próxima variável do modelo de Carneiro (2008) refere-se a cultura da inovação, onde afirma que é “fundamental, dentro de um modelo de gestão empreendedora, a necessidade de se focar constantemente inovação – e a sua gestão – para garantir o sucesso do negócio na adaptação às demandas do mercado”, capaz de gerar mudança, pois, à medida que atua, estimula um perfil empreendedor e a criação de novos conhecimentos organizacionais.

No que tange ao planejamento estratégico, Carneiro (2008) afirma que se refere a uns dos alicerces da organização, onde os líderes possuem o papel constante de desenvolver estratégias, determinando seus planos de negócios em todas as áreas da organização com uma visão macro, onde se faz necessário o engajamento das estratégias traçadas com todos os indivíduos que contribuem com a empresa, pois boas ações que podem gerar boas saídas para a organização.

A variável política de remuneração variável na concepção de Carneiro (2008, p. 11), refere-se à determinação de uma política sob o enfoque do empreendedorismo como “fator essencial para o sucesso de um modelo de gestão empreendedora”, e ainda, que “os incentivos devem ser atrelados ao desempenho, e essa prática deve ser constante na

empresa”.

E por fim, a variável tecnologia da informação, que na visão de Carneiro (2008) nos últimos tempos houve uma aceleração na evolução nas telecomunicações, na informática e nas redes de dados, onde hoje, adveio como forma de gerência da informação, sendo está, a ponte para transformá-la em conhecimento, na geração de dados e informação, promovendo a tomada de decisão dos colaboradores, a agilidade dos processos organizacionais e maior rapidez nas ações relacionadas diretamente aos clientes.

Diante do exposto, as oito práticas de gestão empreendedora propostas por Carneiro (2008, p. 15) e abordadas nessa investigação devem ser empregadas de forma alinhada. Assim, diante do exposto, “uma gestão empreendedora é regida por um modelo de gestão baseada em variáveis que se interligam, tendo como principais processos o tripé estratégia, pessoas e operações, sendo este essencial para a sobrevivência e o sucesso das organizações contemporâneas” (WILLERDING, 2015, p. 78).

É nesta perspectiva que as organizações contemporâneas devem ser geridas, com foco no conhecimento em prol de seu diferencial, onde o perfil empreendedor se faz essencial, visto que precisa estar atento aos diversos processos que advêm de diferentes ambientes e situações, na busca de inovação, onde os indivíduos exercem o papel principal, pois são eles e por meio deles que gera oportunidades, cria-se valor, tanto individualmente quanto socialmente em prol de melhor desempenho mercadológico no ambiente organizacional e nas práticas de trabalho de forma criativa, empreendedora e inovadora.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, quanto a sua natureza, possui abordagem qualitativa, por buscar por meio de uma pesquisa detalhada a compreensão de como uma gestão empreendedora pode se tornar fonte de vantagem competitiva em uma organização.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental e exploratória. Já em relação aos procedimentos, se caracteriza como um estudo de campo por se fazer necessário compreender uma situação da vida real. Segundo Lakatos e Marconi (2011, p. 186) a pesquisa de campo é um tipo de documentação direta, pois o levantamento de dados é realizado no próprio local onde o fenômeno ocorre e este é utilizado com “[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos específicos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese”.

Para a coleta de dados, usa-se como técnica a aplicação de entrevista semiestruturada, também conhecida como entrevista parcialmente estruturada. Por meio deste, tem-se como objetivo a livre expressão dos principais personagens ligados ao cotidiano da organização estudada. As entrevistas ocorreram com os líderes das quatro áreas, a saber, Produto, Mercado, Gestão e Institucionalização (PMGI), pois o Grupo SCC tem sua gestão por

famílias de processos, divididas nessas áreas específicas, tendo sua análise conduzida por meio da análise temática.

4 | GESTÃO EMPREENDEDORA: UM OLHAR SOBRE O GRUPO SCC

A trajetória do Grupo SCC se faz presente na história do início das comunicações no estado de Santa Catarina por sua trajetória “[...] no que diz respeito ao tempo, às tecnologias empregadas e ao modelo de gestão” (SBTSC, 2017). O descortinar do grupo possui seus marcos as unidades de negócios do grupo e a fundação durante sua caminhada mercadológica.

O caminhar do Grupo SCC teve início em 1939 com Carlos Joffre Amaral, paulista que se fixou em Lages, primeiramente por dois meses, para ensinar a montar um lote de rádios receptores na região serrana do estado de Santa Catarina e até mesmo consertá-los, comprado por um comerciante, em São Paulo, para revender no mercado lageano. Porém, com seus conhecimentos e uma característica típica, a de se comunicar, mudou-se para Lages e iniciou seu negócio com uma oficina de consertos e montagem de rádios e de equipamentos elétricos em geral, sua expertise na época.

Sempre inovador instalou no centro de Lages um sistema de alto-falantes conhecido como *A Voz da Cidade*, onde diariamente, ao meio dia e no final da tarde, as pessoas ofereciam músicas e trocavam recados, além de receberem notícias importantes da região do Brasil, e mesmo do mundo em especial durante o período da Segunda Guerra.

Com o passar do tempo, Carlos Joffre Amaral precisou ir a São Paulo, já casado, para tratamento de saúde, onde nasceu seu primeiro filho, Roberto.

Retornando a Lages, em 1947, Carlos Joffre Amaral deu início a Rádio Clube de Lages, no mesmo local da incorporada *A Voz da Cidade*.

A Rádio Clube de Lages já está a 70 anos no ar, é considerada uma ferramenta importante e de credibilidade para o desenvolvimento do estado de Santa Catarina, principalmente no que se refere a Serra Catarinense.

Sob o comando do paulistano Carlos Joffre Amaral, “o pioneiro das comunicações na Serra Catarinense, [...]”. Como todo jovem desbravador, [...] sonhou, idealizou e colocou no ar uma das emissoras de maior credibilidade do Estado de Santa Catarina pelo papel fundamental que desenvolve junto à comunidade”.

Em 1976, com a morte do fundador, o comando passou para o seu filho Engenheiro Roberto Rogério do Amaral, onde “a Rádio Clube continuou a desempenhar o seu papel, sempre presente e atuante nos problemas sociais, comunitários e econômicos da Serra Catarinense, principalmente em relação ao desenvolvimento de Lages” (RÁDIO CLUBE, 2017).

Ressalta-se que a forma de gerir modificou-se com Roberto Amaral, pois no período

da gestão de Carlos Joffre (1939-1976), a organização possuía “[...] uma administração familiar e centralizadora, sem preocupações com métodos e controles gerenciais”. Com o falecimento do pioneiro, seu filho, Roberto do Amaral, assume a liderança da empresa (1976) e passa a gerir de forma “[...] sistematizada, marcada por uma estrutura hierárquica, funções preenchidas por pessoas especializadas, padronizações, encarreiramentos” (PANISSON et al., 2012, p. 51).

Em 1981, a TV Planalto, hoje SBT-SC, teve seu início, através “[...] da concessão pelo Ministério das Comunicações para exploração de um canal de televisão”, exercendo a atividade de “[...] retransmitir a programação da TVS, atual Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), sendo a primeira afiliada da emissora nacional, que também fora fundada neste período”, com “uma programação que valoriza a cultura, alegre, informa e leva conteúdo, diariamente, às famílias catarinenses” (SBTSC, 2017). O SBT-SC constituísse uma das unidades de negócio do Grupo SCC. Possui atualmente unidades em Florianópolis, Joinville, Criciúma, Blumenau, Chapecó, Itajaí e Lages, tendo a emissora cobertura em todo o estado de Santa Catarina, levando “informação, entretenimento, alegria, e muito conteúdo aos lares de todo o estado” catarinense (SBTSC, 2017).

Em busca de novas oportunidades, em 1983, a Rádio Galha Azul foi fundada com o propósito de atender a comunidade de Urubici, uma promissora região turística da Serra Catarinense. (REVISTA SBT-SC 30 ANOS, 2011).

Em 1987 é estruturado o Grupo SCC, com novos negócios, agregando valor aos existentes, em 1991 a Direta Telecomunicações, tendo como foco de negócio a operação de Serviço Móvel Especializado (SME) / *Trunking*, operando no Estado Catarinense e na região de Curitiba – Paraná. Esta unidade de negócio tem como visão “ser referência em solução de comunicação em Santa Catarina” e como principal objetivo o de “aproximar as pessoas através da comunicação” (DIRETA, 2017).

Em 1998, foi instituída a Fundação Carlos Joffre do Amaral (FCJA), uma entidade sem fins lucrativos, de direito privado, não governamental, que possui suas “[...] atividades e ações voltadas para a área de Assistência Social, Integração ao Mercado de Trabalho, Cursos de Qualificação Profissional, Programas e Projetos Culturais, Educativos, Científicos”, com a missão de “promover a Cidadania para Todos”, e com a visão de “ser reconhecida como uma fundação de referência em assistência social e educação continuada”, e ainda, “Assistência Social; Educação Continuada; Assessorias e concursos” (FCJ, 2017).

O Grupo SCC tem como missão “Aproximar as pessoas através da comunicação”, sob a visão de “Ser referência em solução de comunicação em Santa Catarina”.

Em 2011, fundou a Rádio CBN de Lages, rádio em que a programação tem como foco a notícia, de perfil jornalístico, com “entrevistas e comentários que fazem relação ao dia a dia da cidade”, tanto local como regional. A CBN, apesar de ser voltada ao jornalismo, também desenvolve trabalhos com enfoque esportivo, por transmite pelo

menos três jogos por semana da primeira e da segunda divisão do campeonato nacional, entre outros esportes (Revista SBT-SC 30 ANOS, 2011). Em 2016 trocou a programação da emissora, se filiando a Rede Massa.

E, por fim, a mais nova unidade de negócio do Grupo SCC, a Animazoo, instituída em 2015, sobre o holofote do entretenimento infantil de qualidade, pois tem o intuito de “entreter, incentivar as crianças a respeitarem as diferenças e preservarem a natureza” (SBTSC, 2017).

Durante esta caminhada, na década de 2000, os filhos do Dr. Roberto Rogério do Amaral (líder do pilar institucional do grupo) ingressam na gestão do grupo, desenvolvendo assim, uma gestão diferenciada, inovadora, fundamentada em processos e dividida em quatro grandes áreas: Produto, Mercado, Gestão e Institucional.

Adotando uma Gestão por Processos, com foco na eficácia administrativa, pela adoção de indicadores em todas as unidades de negócio, e em todos os poucos níveis hierárquicos, que parte do princípio de “uma real capacitação dos colaboradores, compartilhamento da informação e novas maneiras de redistribuição de poder entre os colaboradores, fornecedores e clientes, além da ênfase no capital e na responsabilidade social do Grupo” (REVISTA SBT-SC 30 ANOS, 2011, p. 66).

Uma gestão dividida em quatro famílias de processos: Produto, Mercado, Gestão e Institucional (PMGI), sendo esses, os pilares de todas as nove unidades de negócio e também na Fundação. O pilar voltado a Produto está sobre a direção de Roberto Dimas Ribeiro Amaral, responsável pelos produtos e serviços desenvolvidos pela organização, relacionando-se diretamente com o usuário final (Ouvintes e telespectadores). O pilar direcionado ao Mercado, tem como líder Carlos Joffre do Amaral Neto, responsável pelo que se refere a mercado, como vendas dos produtos, marketing e serviços, tendo como foco agências e clientes. Já o pilar voltado a Gestão tem o comando de Agostinho Abati, convidado a fazer parte do grupo na área administrativa e financeira da empresa. O último eixo refere-se ao Institucional, gerido por Roberto Rogério do Amaral (presidente do grupo), responsável pelo relacionamento interpessoal, geradores de estratégias e pelo relacionamento com autoridades e empresários (REVISTA SBT-SC 30 ANOS, 2011).

Por adotar uma Gestão por Processos, o Grupo SCC busca ascensão mercadológica, com flexibilidade operacional, tática e estratégica, monitorada por indicadores, e avaliados em reuniões mensais com os gestores responsáveis.

É por meio desse formato de gestão diferenciado, reestruturado, dinâmico e promissor, que o Grupo SCC se destaca no mercado, com um modelo de gestão peculiar nas suas práticas, podendo-se adaptar rapidamente a novas demandas e exigências estabelecidas pelo mercado. Um modelo de gestão empreendedora, possibilitando novas diretrizes e estratégias organizacionais, o seu desempenho, crescimento e sobrevivência, no que se refere à inovação, às melhores práticas, às oportunidades, com aprendizado contínuo e, principalmente, à gestão dinâmica em relação à arquitetura empresarial e ao

relacionamento com as pessoas que nela atuam.

É nesta perspectiva, que o presidente do Grupo SCC, Dr. Roberto Amaral se destaca, com seu perfil empreendedor, pois na visão de Sarkar (2008, p. 26), “empreendedorismo é o processo de criação e/ou a expansão de negócios que são inovadores ou que nascem a partir de oportunidades identificadas”, visível na trajetória da organização.

Pode-se afirmar então, que o Grupo SCC possui um líder empreendedor, e que, por suas práticas empregadas para gerenciar a empresa, à torna uma organização empreendedora, uma gestão empreendedora, que pelos preceitos de Carneiro (2008) é uma gestão fundamentada em oito variáveis, indispensáveis a uma gestão eficaz e promissora no ambiente mercadológico, tendo como alicerce o perfil empreendedor de seus gestores.

Diante das oito variáveis traçadas por Carneiro (2008) para o sucesso de uma gestão empreendedora, o modelo de gestão PMGI adotado pelo Grupo SCC , que por meio de sua gestão por processos, são subdivididos, onde cada uma das quatro áreas é composta de um conjunto de processos gerido por gestores das unidades de negócio, denominados pela empresa de pmgi (minúsculos), criam canais adequados para seus gestores com relação à comunicação e interação entre os gestores, garantindo flexibilidade às mudanças, criatividade, intuitividade, polivalência e trabalho em equipe, proporcionando o desempenho individual e organizacional, sobre uma cultura de execução, colocando em exercício uma gestão empreendedora.

No modelo PMGI, os gestores possuem atribuições e responsabilidades distintas, porem o mesmo gestor, dependendo do porte das unidades de negócio, ser responsável por mais de uma família de processos, ou seja, por mais de uma letra do pmgi (produto, mercado, gestão e institucional), instados a terem atitudes, capacidades e competência em suas ações com liberdade, permitindo cooperação, aprendizagem, conhecimento e inovação na empresa, por meio de novas ações, descobertas e oportunidades.

No que se refere a gestão por competências, no SCC essas competências são geridas por seus diretores e gerências na busca de crescimento organizacional, pois o saber como fazer, originário de suas práticas, auxilia as empresas a enxergar as potencialidades que precisam e, com isso, buscar e treinar os seus colaboradores, bem como identificar, promover e despertar o espírito empreendedor, proporcionando resultados incrementais ou até mesmo novos para a empresa.

Com relação a gestão do conhecimento, em uma gestão empreendedora, o SCC, por meio das mudanças administrativas sob o foco de uma gestão por processos, dividido em quatro famílias: Produto, Mercado, Gestão e Institucional, estabelece algumas práticas para a implantação da gestão do conhecimento, através da comunicação e informação nas inter-relações e redes existentes na organização, promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos no ambiente organizacional.

Ao observar a trajetória do SCC sob a variável cultura da inovação, é notório e

pertinente expor que o grupo busca e imprime diversidade em seus negócios, a partir de oportunidades e perspectivas de aprendizagem que propicia alinhado a uma gestão flexível estratégica na geração de vantagem competitiva, prevenindo a organização de ter uma visão míope, favorecendo, então, o processo de inovação no Grupo SCC.

Já o flexível planejamento estratégico, possibilita ações que pode gerar inovações organizacionais, sendo identificada no Grupo SCC, pelo fato de adotar um sistema de gestão de indicadores, que traça um planejamento estratégico com visão de futuro de forma continuada, reavaliando individualmente cada indicativo, em busca da ascensão mercadológica, garantindo excelência em sua gestão por meio de seus líderes.

A variável política de remuneração, no Grupo SCC, não é percebida, porém pelos resultados apresentados pelos seus colaboradores e pelo formato de gestão (pmgi), um gestor podendo exercer diversas funções e responsabilidades nos quatro pilares apresentam notória responsabilidade e comprometimento com a unidade de negócio que atuam. Desde o atendimento de metas e objetivos de desempenho operacional com relação direta com o comportamento empreendedor do colaborador e sincronia com os resultados esperados da empresa.

A última variável, mas não menos importante, refere-se à tecnologia da informação, que na perspectiva do Grupo SCC, está voltado ao seu perfil e lema relacionados à comunicação e informação, tem isso bem claro e desenvolvido em sua gestão e principalmente em suas práticas, na integração das equipes, na organização por meio de ferramentas integradas, como e-mail, vídeo e tele conferencias entre as unidades de negócio, portal da empresa, telefone e *WhatsApp*, gerenciando a informação de forma rápida e eficiente, facilitando a tomada de decisão dos colaboradores, a agilidade dos processos organizacionais e mais velocidade nas ações relacionadas diretamente aos clientes da organização, de modo a manter a organização e as pessoas operantes e competitivas no ambiente mercadológico atuante.

É diante deste cenário, que se pode explicitar que o Grupo SCC “é regido por um modelo de gestão empreendedora, por processos gerenciais focados no Produto, Mercado, Gestão e Institucional (PMGI), que se interligam, tendo como alicerce dessa gestão o tripé: estratégia, pessoas e operações”, fundamentais para o desenvolvimento, perpetuação e sucesso de uma organização contemporânea como o Grupo SCC.

5 | CONCLUSÕES

O Grupo SCC tem procurado em sua gestão a contemporaneidade por meio de um novo modelo organizacional, o PMGI, sendo ele, autorrenovador, com uma gestão empreendedora, abrindo espaço para que seus colaboradores ajam de forma empreendedora com uma visão voltada a maior eficácia na busca de novas oportunidades e inovação.

Esta pesquisa se propôs a verificar como uma gestão empreendedora pode se tornar fonte de vantagem competitiva em uma organização sobre o olhar do Grupo SCC.

Seguindo em frente com a pesquisa, foi possível verificar que o Grupo SCC, por sua forma empreendedora de gerir, onde os papéis dos colaboradores também se alteram, desenhados pela nova postura da empresa em se aproximar dos seus colaboradores na busca de parceria entre a organização e os seus trabalhadores, com mais clareza, liberdade, comprometimento e maior responsabilidade. Com uma visão diferenciada a uma gestão contemporânea, ampliando as análises dos problemas organizacionais, auxiliando na complexidade, ambiguidade e sutileza existentes no dia a dia da empresa, ampliando os horizontes de atuação do grupo SCC, permitindo um olhar diferenciado em sua forma de gestão para que possam galgar novas perspectivas de atuação, promovendo, assim, vantagem competitiva e um maior desenvolvimento socioeconômico.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, J. G. S. P. A gestão empreendedora como fator de sucesso nas organizações empresariais. **Administradores.com**, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/producao-academica/a-gestao-empreendedora-como-fator-de-sucesso-nas-organizacoes-empresariais/2140/>. Acesso em: 1 abr. 2020.
- CLARGO, P.; TUNSTALL, R. Leading an entrepreneurial workforce: development or decline? **Education + Training**, 53(8/9), 2011, p. 762-783.
- DIRETA, Comunicação Móvel Empresarial. **Institucional**. Disponível em: <http://www.diretasme.com.br/institucional.html>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo corporativo**: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- FCJ – **Fundação Carlos Joffre**, Disponível em: <http://www.fcja.com.br/index.php#>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- NAKASHIMA, N. **Gestão do empreendedorismo como fonte de vantagem competitiva**. São Paulo: EAESP/FGV, 2002. 95p. Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Pós-Graduação MPA da EAESP/FGV, área de concentração: Mercadologia, 2002.
- PANISSON, C. et al. Comunicação empreendedora de sucesso: um estudo de caso sobre o presidente do Grupo SCC. In: Lapolli, É. M., Franzoni, A. M. B. e Souza, V. A. B. de. (Org.). **Capacidade empreendedora: teoria e casos práticos**. Florianópolis: Pandion, 2012, p. 37-69.
- PEREIRA, S. M. **A formação do empreendedor**. 2001. 181f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- RÁDIO CLUBE. **Sobre a clube**. Disponível em: http://www.radioclubedelages.com.br/sobre_a_clube.php. Acesso em: 08 ago. 2017.

REVISTA SBT-SC 30 ANOS. **Publicação do Sistema Catarinense de Comunicações** – SCC – elaborada por ocasião da passagem do 30º Aniversário da rede em Santa Catarina. Lages, SC, 2011.

SARKAR, S. **O empreendedor inovador**: faça diferente e conquiste seu espaço no mercado. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

SBTSC, **SBT Santa Catarina**. Disponível em <http://www.sbtsc.com.br/sbthd/institucional>. Acesso em: 3 nov. 2017.

WILLERDING, I. A. V. **Arquétipo para o compartilhamento do conhecimento à luz da estética organizacional e da gestão empreendedora**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

WILLERDING, I. A. V. **Empreendedorismo em organização pública intensiva em conhecimento**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

WILLERDING, I. A. V., Prado, M. L. e Lapolli, E. M. A trilogy of entrepreneurship: performance, capacity and competence as a factor of success for micro and small enterprises. **Revista IEEE América Latina**, v. 10, 2012, p. 2017-2024.

GESTÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS FRENTE A IMPLEMENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DA PROVA BRASIL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Wanessa Vieira Modesto

Faculdade Integrada Brasil Amazônia – Fibra
Belém- PA

<http://lattes.cnpq.br/5616396460867650>

Ana Kely Martins da Silva

Professora Efetiva da Universidade do Estado do Pará (Uepa), Professora da Faculdade Faci/Wyden e Professora Convidada da Fibra- Pós Graduação
Belém- PA

<http://lattes.cnpq.br/7592735932303176>

RESUMO: A Prova Brasil ¹é uma das principais avaliações em larga escala de nosso país e possui como objetivo realizar um diagnóstico da qualidade educacional no Brasil. Nesse sentido este artigo possui o seguinte problema científico: “Quais os principais desafios que a Prova Brasil estabelece para a atuação do gestor escolar? E tem como objetivo: analisar os desafios que a Prova Brasil impacta na metodologia de trabalho da Gestão pedagógica. Metodologicamente realizamos pesquisa bibliográfica e de campo a partir de entrevistas semiestruturadas com

a gestora e a coordenadora de uma escola pública na cidade de Belém do Pará, no mês de janeiro de 2019 pela qual buscamos identificar a relação dos princípios da prova Brasil com as impressões das entrevistadas. Vale ressaltar que os principais resultados foram: a avaliação em larga escala é um fenômeno que ainda precisa ser estudado, discutido para que seus resultados tragam as melhorias que a educação brasileira tanto precisa; as escolas precisam criar um canal mais efetivo para o retorno dos resultados da prova Brasil aos estudantes e seus responsáveis; a equipe gestora das escolas precisa ser integrada e convidada a participar mais das políticas públicas educacionais, em prol de melhorias para as escolas. Assim concluímos que os principais desafios que a Prova Brasil estabelece para a atuação dos gestores estão pautados na ampliação dos investimentos educacionais e em uma maior socialização junto a comunidade escolar dos princípios que fundamentam o processo de avaliação em larga escala.

PALAVRAS- CHAVE: Educação. Prova Brasil. Avaliação. Gestão.

¹ A Prova Brasil passou a ser denominada SAEB a partir de 2019.

SCHOOL MANAGEMENT AND THE CHALLENGES FACING THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF THE BRAZIL TASTING

ABSTRACT: The Brazil Tasting is one of the main large-scale assessments in our country and aims to make a diagnosis of educational quality in Brazil. In this sense, this article has the following scientific problem: “What are the main challenges that Brazil Tasting establishes for the performance of the school manager? And its general objective: to analyze the challenges that Brazil Tasting impacts on the pedagogical management work methodology. Methodologically, we conducted bibliographic and field research based on semi-structured interviews with the manager and coordinator of a public school in the city of Belém do Pará, in January 2019, through which we sought to identify the relationship between the principles of the Brazil test and the impressions of interviewed. It is worth mentioning that the main results were: large-scale evaluation is a phenomenon that still needs to be studied, discussed so that its results bring the improvements that Brazilian education so badly needs; schools need to create a more effective channel for returning the results of the Brazil test to students and their guardians; the school management team needs to be integrated and invited to participate more in public educational policies, in favor of improvements for schools. Thus, we conclude that the main challenges that Brazil Tasting establishes for the performance of managers are based on the expansion of educational investments and greater socialization with the school community of the principles that underlie the large-scale evaluation process.

KEYWORDS: Education. Brazil Tasting. Evaluation. Management.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação é um fenômeno indispensável no cenário de desenvolvimento de uma nação e direito garantido por lei a todos os cidadãos. Neste sentido o governo estabelece políticas públicas, visando garanti-lo como a criação da LDB (Lei 9394/96) que em seu art.4º especifica o dever do Estado com a educação, além da organização da educação nacional. O processo de avaliação de sistema em larga escala visa estabelecer mecanismos de avaliações nacionais visando aferir a qualidade do ensino nas escolas de nosso país.

Neste artigo a relação entre os princípios da Prova Brasil e os principais desafios colocados a partir deles na organização do trabalho da equipe gestora de uma escola pública de Belém visando o sucesso dos alunos na mesma. Sobre a utilização de avaliações para a definição de políticas e programas educacionais Aragão (2013) afirma que:

A preocupação em utilizar realizar avaliação da aprendizagem do aluno para nortear a definição de programas e políticas para educação brasileira ganhou centralidade nos anos noventa do século XX. Nesse contexto, a avaliação enquanto instrumento de garantia de um ensino de qualidade e de reorganização do trabalho pedagógico passou a constituir tarefa das diferentes instâncias de governo, tendo por finalidade integrar três elementos indispensáveis à universalização do Ensino Fundamental, a saber: acesso, permanência e qualidade (ARAGÃO, 2013, p. 107).

A realização desta avaliação em larga escala exige que os alunos devam estar a par da realidade em que vivem, levando a Gestão a procurar junto com os professores novas formas de trabalhar visando uma melhor aprendizagem e o sucesso dos alunos nesta avaliação que a cada ano ganha mais importância. Entretanto, a Prova Brasil também pode ser considerada um norte curricular pois o sucesso e o fracasso dos alunos são creditados ao trabalho dos mesmos e a qualidade do ensino da instituição é relacionada com o desempenho dos alunos, o que consideramos que deva ser aprofundado e reavaliado nas escolas, via formação continuada. Em relação ao foco das avaliações educacionais Aragão (2013) afirma que:

A avaliação em educação, em geral é focada em um único elemento do processo, talvez o mais fraco: o aluno e seu desempenho. Os resultados obtidos pelos alunos não são levados em consideração na análise dos fatores que geram o fracasso ou o sucesso escolar, sendo interpretada apenas em sua dimensão individual (ARAGÃO, 2013, p. 104).

A Prova Brasil também é considerada um grande desafio para os gestores, pois, muitas vezes, os mesmos e os professores não estão preparados para essa nova forma de trabalhar. E isso pode gerar alguns problemas como por exemplo: pressão excessiva no trabalho de gestores e professores, pouca informação dos dados da mesma, entre outros.

Nesse cenário investigamos o seguinte problema científico: Quais os principais desafios que a Prova Brasil estabelece para a atuação do gestor escolar? Estabelecemos como Objetivo: analisar os desafios que a Prova Brasil provocou na metodologia de trabalho da Gestão nas escolas, constatando as ações que a escola realiza voltadas para essa avaliação.

Este artigo está dividido em seis tópicos, o primeiro são as considerações iniciais sobre a temática abordada, o segundo trata dos aspectos metodológicos que foram utilizados na elaboração do mesmo, o terceiro aborda os principais fundamentos da Prova Brasil, o quarto aborda considerações relacionadas a importância do trabalho da gestão educacional, o quinto traz os resultados obtidos na entrevista realizada com a equipe gestora da escola e por fim as considerações finais.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada foi a pesquisa qualitativa. De acordo com o site Normas e Regras (2018) este tipo de pesquisa é definida como um tipo de investigação voltada para os aspectos qualitativos de uma determinada questão. Isto significa que ela é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente. Considera a parte subjetiva do problema. Além disso trata-se de um estudo descritivo pois buscaremos detalhar como a Prova Brasil interfere no trabalho da gestão e as atividades realizadas na escola pesquisada que visam um melhor aproveitamento dos alunos na avaliação.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola pública de Ensino Fundamental, na cidade de Belém do Pará. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada com a gestora e com uma das coordenadoras da instituição, nos turnos da manhã e da tarde, sendo coletados no mês de janeiro do ano de 2019.

De acordo com Duarte (2018) a entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto.

A metodologia para a realização deste artigo foi organizada em 2 momentos, a saber:

- levantamento bibliográfico acerca da prova Brasil, na internet por meio de sites e artigos científicos.
- 02 entrevistas, com a gestora e a coordenadora, a fim de aprofundar os dados de nossa pesquisa e verificar acerca dos desafios que as mesmas possuíam em relação a Prova Brasil.

Levando em consideração os aspectos éticos que devem envolver uma pesquisa, os nomes das entrevistadas não foram revelados neste artigo para preservar a identidade das participantes e houve a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

3 | PROVA BRASIL E SEUS FUNDAMENTOS: PRINCÍPIOS, METODOLOGIA DE APLICAÇÃO NO BRASIL

Iniciaremos este tópico trazendo algumas informações relevantes acerca da Prova Brasil retiradas do portal do MEC e em seguida traremos o resultado obtido pela escola pesquisada na mesma para que possamos ter uma melhor análise do desempenho alcançado pelos alunos nesta avaliação.

Segundo o MEC, a Prova Brasil é uma avaliação para o diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

São testes aplicados no quinto e no nono ano do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

Segundo o MEC a partir das informações da Prova Brasil, os sistemas educacionais poderão definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país

e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país. (Portal MEC, 2018. Acesso em: 04/01/2019)

Como a prova é organizada? Ao todo, são elaborados 21 tipos diferentes de cadernos de prova para cada série/ano, sendo que cada aluno responde a apenas um caderno de prova. Desta forma, dois alunos não respondem necessariamente às mesmas questões. Segundo o INEP, cada caderno de prova é constituído por quatro blocos, sendo que dois são destinados a respostas de Língua Portuguesa e os outros dois abordam questões de Matemática. Os testes são de múltipla escolha, com quatro ou cinco alternativas de resposta para cada questão, sendo que apenas uma está correta.

Os alunos de 5º ano responderão a 22 itens de português e a 22 itens de matemática e os estudantes de 9º ano e do responderão a 26 itens de português e a 26 de matemática. O tempo total estipulado para a realização das provas é de 2 horas e 30 minutos.

Conforme relatado acima consideramos importante a criação de instrumentos que visem contribuir para uma maior qualidade na educação em nosso país, no entanto, como educadoras sabemos que a realização de uma prova muitas vezes não corresponde à realidade da aprendizagem do aluno podendo levar a conclusões equivocadas em relação a qualidade do trabalho da escola e ao que de fato o aluno aprendeu. De acordo com Aragão (2013, p.104) a avaliação “Constitui-se assim, em instrumento capaz de viabilizar a reflexão sobre o trabalho desenvolvido pela escola e para a melhoria dos processos que ocorrem em seu interior”.

O desenvolvimento do sistema de avaliação da educação básica no país é bastante recente. Castro (2009, p.7) afirma que:

Até o início dos anos 1990, com a exceção do sistema de avaliação da pós-graduação sob a responsabilidade da CAPES, as políticas educacionais eram formuladas e implementadas sem qualquer avaliação sistemática.

Consideramos relevante ilustrarmos os resultados Prova Brasil obtidos pela escola em que realizamos a pesquisa no ano de 2017.

	5ª Ano		9ª Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil	247.24	258.49	309.05	326.79
Escolas Estaduais do Brasil	217.62	227.00	254.32	252.58
Escolas Municipais do Brasil	207.14	216.58	248.10	246.56
Total Brasil	214.54	224.10	258.35	258.36
Escolas Estaduais do seu Estado	189.60	193.94	231.86	225.40
Escolas Municipais do seu Estado	183.60	191.89	234.54	230.35
Total Estado	188.37	195.42	239.29	234.32
Escolas Estaduais do seu município	192.07	195.61	235.99	288.56
Escolas municipais do seu município	200.19	204.97	250.18	239.75
Total Município	195.93	199.88	240.13	232.42
Sua escola	212.27	213.83		
Escolas similares	202.32	204.12		

Tabela1: Médias de proficiência na Prova Brasil 2017²

Fonte: INEP /MEC

	5ª Ano		9ª Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	188.22	194.69	217.73	230.41
2013	169.61	183.90	221.77	217.09
2015	195.99	197.18	255.25	262.92
2017	212.27	213.83		

Tabela 2: Desempenho da escola pesquisada na Prova Brasil

Fonte: INEP /MEC

Como podemos observar mediante os resultados, a escola onde realizamos a pesquisa está acima da média de proficiência das escolas municipais.

² Dados relacionados ao Município de Belém e ao Estado do Pará.

4 | A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

A gestão escolar é considerada fator de extrema importância no que diz respeito ao adequado funcionamento da escola ajudando no bom desempenho educacional do aluno. Menezes (2001) define a gestão escolar como:

[...] a atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos (MENEZES, 2001, p.1)

Entretanto, como educadoras, sabemos que existem vários modelos de gestão, que inclusive foram alvo de estudo em nossa especialização, e por isso daremos destaque ao modelo que consideramos mais adequado para atender as necessidades educacionais dos alunos atualmente: a gestão democrática. Este modelo de gestão tem sido muito discutido e acreditamos que embora ainda precise ser efetivada as escolas têm consciência da importância da mesma.

Mas o que seria de fato uma gestão democrática? De acordo com Fonseca (2015) a gestão democrática pode ser definida como:

O processo a partir do qual os sujeitos envolvidos na vida da instituição escolar participam efetivamente da discussão, da tomada de decisões, e do planejamento e encaminhamento de ações relacionadas à organização do trabalho no seu interior, em face de seus objetivos e finalidades, do mesmo modo que assumem a tarefa de acompanhar e avaliar as ações e decisões coletivamente assumidas (FONSECA, 2015, p.1).

Consideramos que a gestão democrática é uma das bases fundamentais para se ter uma educação de qualidade. Trata-se da participação ativa e consciente da comunidade escolar nas escolhas importantes referentes aos rumos a serem tomados pela escola. Este modelo de gestão contrasta como modelo tradicional na qual o gestor toma para si a centralidade destas decisões ignorando, muitas vezes, as outras pessoas que fazem parte do universo escolar e também estão envolvidas no processo educacional dos alunos. Este modelo de gestão ainda é muito presente nas escolas hoje. Ainda sobre o conceito de gestão democrática Gadotti (2014) afirma que:

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a **democracia representativa** (indireta) e a **democracia participativa** (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia. Em seu artigo 206, quando a Constituição Federal estabelece os “princípios do ensino”, inclui, entre eles, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público”, princípio este retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (GADOTTI, 2014, p.1).

Fonseca (2015) destaca alguns mecanismos e práticas que tornam real a participação

na gestão da escola:

- A realização de eleições diretas para a escolha dos dirigentes escolares pelos membros da instituição educativa (professores, alunos, funcionários, pais), com mandato e atribuições definidas a partir de um plano de trabalho apresentado à comunidade escolar e com alternância e rotatividade dos eleitos;
- A instituição e o funcionamento efetivo de conselhos escolares com representação de todos os segmentos da comunidade escolar, com funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras, como instância coletiva de planejamento e tomada de decisões e que assegure o debate coletivo e democrático no processo de planejamento, a transparência no acesso e no compartilhamento da informação e a prestação de contas no uso de recursos financeiros e materiais;
- A instituição e o funcionamento do grêmio estudantil, como instância de organização e representação do corpo docente, tanto para a defesa e manifestação dos seus interesses como para a vivência e o aprendizado de práticas democráticas.
- A instituição e o funcionamento do conselho de classe, enquanto espaço coletivo de discussão pedagógica, em torno de questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação, envolvendo professores das diversas disciplinas e séries, equipe pedagógica e representação dos alunos, com o propósito de acompanhar, refletir e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, levantar situações e dificuldades presentes nas atividades educativas realizadas em sala de aula e propor medidas e ações relativas às mesmas, tendo em vista a efetividade e a busca de qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A gestão democrática vai muito além das questões burocráticas. Nela também estão presentes as relações interpessoais que permeiam este ambiente de tantos conflitos e contradições que é o ambiente escolar, posto que muitas vezes, o que a escola planeja aplicar na teoria não acontece na prática, devido à falta de entrosamento da equipe pedagógica o que consideramos extremamente prejudicial e algo que não deveria acontecer. Freitas (2018) destaca a importância de avaliar a concepção de gestão presente nas avaliações em larga escala realizadas no país:

Diante disso, destaca-se aqui a importância de avaliar para que concepção de gestão democrática tem concorrido a prática da avaliação em larga escala realizada pela União, nos últimos quinze anos. Uma vez que a avaliação é componente estratégico da gestão educacional e esta deve ser de natureza democrática, cabe avaliar se essa avaliação tem sido efetiva nessa direção. O mesmo precisa ser verificado com relação aos sistemas de ensino e escolas, como parte da consecução da regulação instituída (FREITAS, 2008, p.1).

Neste sentido cabe ao gestor sempre procurar ter um bom relacionamento com as pessoas que fazem parte da escola, estar sempre atento e ouvir as necessidades das mesmas, contribuir com o coordenador pedagógico na resolução dos problemas que apareçam, zelar pelos benefícios financeiros que a escola pode receber atentando para os prazos para não correr o risco de perda dos mesmos, o que pode trazer consequências para o aprendizado dos alunos. Freitas (2008) afirma que a prática da avaliação demonstra o grau de democratização existente na gestão das escolas:

Por outro lado, a prática da avaliação – sua lógica, seus propósitos, seu modelo e seus usos – concorre para a configuração de um padrão de gestão mais ou menos próximo/ distante do ideal democrático propugnado por esferas públicas, pois a avaliação é um dos componentes constituintes da gestão. Assim, tanto a forma como se dá a prática da avaliação como a inexistência dela expressam os fundamentos, o caráter e o grau do compromisso de democratização de determinada gestão. A forma como se avalia pode ser bem mais reveladora da democratização ou não da gestão do que a existência de processos e mecanismos de eleição, ação colegiada, ação coletiva e participativa (FREITAS, 2008, p.1).

5 | OS PRINCIPAIS DESAFIOS: PROVA BRASIL E GESTÃO

Neste tópico abordaremos os resultados obtidos com a entrevista da equipe gestora da escola escolhida para a realização de nossa pesquisa. Abaixo traçaremos um breve perfil das participantes da mesma e em seguida detalharemos quais os principais desafios relatados por elas no que diz respeito a Prova Brasil. A entrevista foi realizada no dia 22/01/2019, sendo dividida em tópicos para uma melhor análise dos dados obtidos.

Perfil das participantes

Gestora	Coordenadora
<p>Idade: 55 anos</p> <p>Formação escolar: graduada em Pedagogia e administração escolar com especialização em docência no ensino superior e informática educativa.</p> <p>Tipo de vínculo empregatício no local de trabalho: efetivo</p> <p>Tempo de serviço como gestora: 5 anos</p> <p>Turnos de trabalho: manhã, tarde e noite.</p> <p>Modalidades que atua: Ensino Fundamental I e II</p> <p>Carga horária mensal: 200hs.</p>	<p>Idade: 60 anos</p> <p>Formação escolar: graduada em Pedagogia com especialização em gestão educacional e psicopedagogia</p> <p>Tipo de vínculo empregatício no local de trabalho: efetivo</p> <p>Tempo de serviço como gestora: 24 anos</p> <p>Turno de trabalho: Tarde</p> <p>Modalidades que atua: Ensino Fundamental II</p> <p>Carga horária mensal: 200hs.</p>

De acordo com o perfil das entrevistadas podemos constatar que são profissionais experientes em sua área de atuação, com formação acadêmica adequada ao exercício de sua função.

5.1 Impressões das entrevistadas sobre a Prova Brasil

Seguimos a entrevista buscando as impressões acerca da prova Brasil a gestora afirmou que considerava como um avanço, pois acreditava ser necessária uma avaliação

em todos os âmbitos de nossa vida, desde que os resultados tragam as melhorias necessárias para as escolas e contribuam para o seu trabalho. De acordo com a mesma:

Desde que os resultados sirvam pra realmente implementar melhores ações para as escolas, pra redirecionar algo que esteja ocorrendo de uma forma inadequada eu penso que ela não é prejudicial! Ela é uma política de avaliação que até nos dá uma visão geral de onde o sistema está falhando (ENTREVISTA COM A GESTORA, DIA 22 DE JANEIRO DE 2019).

Embora considerando a prova como algo positivo, segundo a gestora, ela também possui alguns problemas a serem superados, como por exemplo, a forma que os seus resultados são tratados não retornando em melhorias para as escolas, como podemos observar no trecho da entrevista descrito abaixo, no qual a mesma fala de sua preocupação em relação a esta situação que ocorre com a Prova Brasil :

Então o pressuposto é maravilhoso, porém, não se sabe se o uso que é feito desse resultado se ele realmente redimensiona uma ação entendeu? Então aí é que é o problema!” e completa: infelizmente a gente percebe que o resultado disso ainda não nos traz avanço entendeu? Não que a Prova Brasil seja inadequada! Pelo contrário ela é extremamente necessária, porém se ela trouxesse realmente um resultado! (ENTREVISTA COM A GESTORA, DIA 22 DE JANEIRO DE 2019).

A coordenadora, em relação a essa questão, nos afirmou que considera a prova como um avanço pois ela avalia tanto o aluno quanto o trabalho do professor. Ela nos relatou que:

Quando o aluno tem um bom desenvolvimento, é logico que o professor usou estratégia, metodologias inovadoras que ajudou este aluno! Quando a gente percebe que o aluno ele não teve esse avanço é sinal que o professor também precisa melhorar (ENTREVISTA COM A COORDENADORA, DIA 22 DE JANEIRO DE 2019).

5.2 Acesso aos resultados da escola na Prova Brasil

De acordo com a gestora esses resultados são obtidos, primeiramente na internet e logo após os gestores de todas as escolas são chamados para uma reunião na Secretaria para o debate desses resultados.

A coordenadora tem acesso aos resultados pela gestora quando retorna da reunião na secretaria citada acima. Ainda segundo a mesma, esses resultados podem gerar melhoria na qualidade do trabalho do professor, pois, eles contribuem para o professor identificar onde precisa haver mudanças em sua metodologia, colaborando para a melhor aprendizagem dos alunos e a obtenção de resultados satisfatórios na Prova Brasil.

5.3 Mudanças provocadas pela Prova Brasil no trabalho da equipe Gestora da escola

Quando questionadas sobre as mudanças que a Prova Brasil provocou/ provoca no modo de trabalhar da equipe gestora da escola obtivemos as seguintes afirmações das entrevistadas: A gestora nos relatou que as principais mudanças tem a ver com a questão financeira, pois, segundo ela, a equipe pedagógica é dedicada e gosta do que faz, o que

ela considera importante. Ela nos afirmou que a educação precisa de mais investimentos.

A coordenadora afirmou que a principal mudança foi o “olhar” mais aprofundado para as necessidades educacionais do aluno e reforça a importância do apoio da família nesse processo no trecho abaixo a mesma explica como a escola procede para que a família participe da preparação dos alunos para esta avaliação e destaca a principal mudança ocorrida em seu trabalho relacionada a Prova Brasil. Segundo ela esta mudança :

É justamente isso! A gente saber onde está o aluno fraco pra que a gente possa trabalhar com ele, com a família, porque aqui nós, quando aproxima o período da prova, nós chamamos os pais: Olha eles vão passar por uma avaliação e nós precisamos do acompanhamento de vocês! Por que se família e escola não caminharem juntas [...] (ENTREVISTA COM A COORDENADORA, DIA 22 DE JANEIRO DE 2019) .

Em outro momento da entrevista ainda durante a questão a coordenadora afirmou que a participação da família na vida escolar do aluno afeta o comportamento do professor, pois com a família dos alunos presente, ele se sente incentivado a procurar novas metodologias que beneficiem a aprendizagem dos mesmos, como podemos observar no trecho da entrevista descrito a seguir:

É muito importante porque aqui na escola, a família vem saber a situação do aluno, isso leva também ao professor a se esforçar mais, a procurar novas metodologias, porque ele tá sendo acompanhado! E se a família não vem [...] (ENTREVISTA COM A COORDENADORA, DIA 22 DE JANEIRO DE 2019).

5.4 A Prova Brasil e as necessidades educacionais dos alunos

Perguntamos também se a Gestora e a Coordenadora acreditam que a prova atende as necessidades educacionais dos alunos e o que precisa ser melhorado nesse processo, a gestora abordou diversos aspectos interessantes sobre esta questão. Abaixo descrevemos o trecho da entrevista onde ela faz importantes afirmações:

[...] a concepção da prova, assim, os pressupostos da prova, ele é interessante porque tu notas, por exemplo, se tu estas falando de estrutura, de como ela vem tu notas eu olhei, vem nos questionários que vem pros gestores, o próprio modelo da prova, ele é interessante sim! Porque ele [...] ele tem essa [...] na estrutura dela ele tem esse olhar para uma avaliação do todo! É um instrumento que consegue dar um resultado do que é que tá falhando no processo! Se é o processo metodológico, se é as questões de investimento financeiro, recursos, dá pra... pro que ela se propõe ela tá bem elaborada! O problema é apenas o resultado! O que é feito desse resultado! (ENTREVISTA COM A GESTORA, DIA 22/01/2019).

A afirmação da gestora em relação aos resultados da prova é compartilhada por Castro (2009) de acordo com a autora:

O principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento (CASTRO, 2009, p.8).

A coordenadora afirmou que os alunos apresentam certas dificuldades em responder as questões da mesma principalmente, no que diz respeito ao ensino da leitura e

interpretação de texto, o que comprometem o sucesso do aluno na avaliação.

5.5 Os desafios enfrentados pela gestão em relação a Prova Brasil

Questionamos as entrevistadas sobre quais são os principais desafios que elas realmente enfrentam em seu trabalho em relação a Prova Brasil e a gestora voltou a nos informar que considera indispensável a ampliação dos investimentos na educação (infra-estrutura, salários, formação continuada, etc). E que os resultados da prova Brasil possam gerar melhorias para as escolas, o que consideramos que deva ser um dos objetivos desta avaliação, que busca contribuir para a qualidade educacional de nosso país. De acordo com a Gestora:

Então é [...] esses, esses resultados da Prova Brasil eu tenho certeza que mostram que existe uma necessidade muito grande de um investimento salarial, de maneira que o professor não tenha de horas disponíveis na escola, só as 4 horas que ele dá aula! Porque como se pensar em um Projeto Político- Pedagógico de uma escola se o professor chega 8 e sai 11 porque é o horário dele e isso os 365 dias que nem é na verdade! Os 200 dias do ano! Aí cai no investimento! Por que que cai no investimento? Porque pra que isso fosse possível nós precisaríamos que o professor fosse remunerado! adequadamente pra passar mais horas na escola! Porque como ela ganha somente pra aquelas 4 horas diárias, ele precisa ter outras escolas pra trabalhar, ele precisa trabalhar manhã, tarde e noite! (ENTREVISTA COM A GESTORA, DIA 22/01/2019).

A respeito da questão financeira, que segundo a gestora, é um dos principais desafios enfrentados por ela em suas atividades, Freitas (2008) afirma que elas não podem ser consideradas como entraves aos objetivos que a gestão possui relacionadas aos resultados dos alunos nessas avaliações como descrito abaixo:

Mesmo que o ordenamento constitucional não estabeleça explícita associação da avaliação com o princípio de gestão democrática e nem determine de forma direta a necessária inter-relação dessas práticas, nota-se que ele não coloca entrave para os esforços de qualificação de ambas as práticas, ainda que o financiamento educacional não a favoreça. Logo, a relação/inter-relação de gestão e avaliação na educação emerge como objeto avaliativo (FREITAS, 2008, p.1).

A coordenadora afirmou que o maior desafio enfrentado é o medo que os alunos têm da avaliação e essa situação a deixa bastante triste. Esse medo segundo ela está relacionado ao fato de que: *“Eles trabalham de uma forma diferente! eles não têm prova, eles têm atividades, trabalhos, aí faz aquela somatória toda! Não tem aquela questão: vamos fazer prova hoje! A prova sempre amedronta o aluno!”* (ENTREVISTA COM A COORDENADORA DIA 22 DE JANEIRO DE 2019). O outro desafio relatado pela mesma é o desinteresse de alguns pais em fazer com que os filhos participem das atividades relacionadas a avaliação nos contraturnos:

Se eu marcar, por exemplo, vou fazer uma oficina de língua portuguesa e preparação pra Prova Brasil pela manhã muitos pais não mandam! O pai não tá em casa, não orienta o filho, ou o filho tem que trabalhar por algum motivo, fazer alguma coisa, então a gente sempre procura fazer dentro do nosso horário de trabalho! (ENTREVISTA COM A COORDENADORA DIA 22 DE JANEIRO DE 2019).

5.6 Sugestões para o enfrentamento desses desafios

Solicitamos que as entrevistadas dessem sugestões de como enfrentar esses desafios citados por elas. Para a gestora, as soluções, embora ela acredite que sejam difíceis de serem atendidas seriam a análise dos resultados da prova por pessoas ligadas a área da educação e a valorização dos professores, que são elementos fundamentais no sucesso dos alunos nesta avaliação. Segue trecho da entrevista onde ela explica melhor essas sugestões:

Bom, eu penso que, primeiro, eu vou sonhar bastante alto agora tá, na minha resposta, tá, eu acho que primeiro as pessoas que são as [...] responsáveis por analisar esses resultados fossem pessoas experientes na área da educação mesmo! E não pessoas de outras áreas. Que quem tivesse nas mãos os resultados dessas provas, dessas análises, que se transformassem em investimentos fossem gestores da educação mesmo! porque eles teriam esse olhar de compreender que o Pedagógico depende exclusivamente dos investimentos em outras áreas, em recursos! (ENTREVISTA COM A GESTORA, DIA 22/01/2019)

Além disso a mesma reforçou a importância do apoio a formação continuada dos professores. A coordenadora nos deu como sugestões a intensificação do trabalho junto a família em relação a importância da preparação do aluno para esta avaliação e o trabalho do professor com questões relacionadas ao cotidiano do aluno. No trecho a seguir a coordenadora explica como a escola está trabalhando em relação a segunda sugestão dada:

Nós agora no planejamento, nós vamos estar trabalhando com os professores, questões que foram da Prova Brasil! São questões rebuscadas, de inteligência que não é necessário dizer: Ah! o aluno ele sabe tudo e ele acertou! Ele é parcial, ele não consegue! Tem muita reflexão na prova! Você tem que ler, interpretar, são coisas do dia a dia! Isso que a gente trabalha! então não é bicho do outro mundo! É questões do dia a dia! (ENTREVISTA COM A COORDENADORA DIA 22 DE JANEIRO DE 2019).

As entrevistadas afirmaram a importância da participação da família, junto a escola, nesse processo, e a existência de atividades que preparam esse aluno para a avaliação. Também acreditamos na importância que a parceria escola família possui na aprendizagem e essa não deve ser resumida apenas a uma mera preparação para a realização dessa importante avaliação. Segundo Castro:

A maioria das escolas não sabe como melhorar seus resultados, os sistemas de ensino enfrentam dificuldades técnicas para apoiar pedagogicamente suas escolas e os pais ainda não entenderam o significado da prova (CASTRO, 2009, p.11).

Como sugestão acreditamos que a Prova Brasil deveria avaliar não somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática, posto que os alunos também possuem outras disciplinas em seu currículo, no entanto, o acréscimo das mesmas na avaliação precisaria ser feito com bastante cautela, sempre considerando que a prova deve levar em consideração a realidade dos alunos e o trabalho que a escola realiza, haja vista que um dos objetivos da avaliação é verificar se este trabalho ocorre de forma adequada a

melhor aprendizagem dos alunos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais abordam algumas questões que consideramos relevantes obtidas por meio da pesquisa realizada e que nos inquietam como profissionais da educação. Consideramos a Prova Brasil como um importante instrumento nas políticas públicas educacionais do governo voltadas para a Educação básica. Esta pesquisa nos fez compreender a importância dessas políticas para o nosso país, pois elas, em tese, possibilitam o direito a uma educação de qualidade garantida por lei a todos os cidadãos que infelizmente muitas vezes não tem o conhecimento suficiente para exigí-los.

Sabemos que essas políticas não são a solução dos problemas educacionais que nosso país enfrenta, porém podem ser consideradas um avanço no direito à educação das classes menos favorecidas que antes não tinham acesso ao sistema educacional. Castro (2009) descreve como a medição da qualidade educacional em nosso país era realizada e suas consequências para a população com menos recursos, que era bastante prejudicada em relação ao direito a uma educação de qualidade. Segundo a autora:

Até recentemente, media-se a qualidade de um sistema educativo com base nos indicadores de acesso e permanência na escola, tais como matrícula, cobertura, repetência, evasão, anos de estudo, etc. O acesso à educação formal era limitado e a população com menos recursos estava praticamente excluída do sistema, quando muito permanecia alguns anos na escola. O acesso e a permanência no sistema eram considerados sinônimos de aquisição de conhecimento e das competências básicas (CASTRO, 2009, p.6).

Acreditamos que a prova Brasil tem adotado um grau de exigência em nível curricular, o que muitas vezes deixa o aluno tenso, prejudicando o seu desempenho e aflige também o professor pois como conforme mencionado acima, o insucesso do aluno é relacionado, na maioria das vezes, ao seu trabalho em sala de aula.

De forma geral, torna-se necessário que os resultados dos alunos possam retornar em melhorias para as escolas como por exemplo: melhor infra- estrutura física , remuneração adequada do professor, formação continuada, tendo em vista que o trabalho dele é de extrema relevância para o bom desempenho do aluno na prova, acreditamos também que a parceria com a família é de fundamental importância nesse processo pois a educação não compete somente a escola e também é dever dos pais ou responsáveis o incentivo dos filhos em relação ao aprendizado.

Consideramos importante salientar que a Prova Brasil, assim como as outras políticas públicas educacionais, reflete o interesse do governo vigente no país em relação a questão educacional. Logo, seus resultados podem ser utilizados de forma a ilustrar o que a educação pública precisa para melhorar e contribuir efetivamente para que a mesma alcance melhores resultados.

Infelizmente, o Estado do Pará possui um dos piores desempenhos no que diz respeito ao IDEB e desses resultados deveriam surgir soluções para esses problemas enfrentados pela educação. No entanto, vivemos em um país capitalista, onde a educação é tratada como mercado, prejudicando a camada mais carente da população, privando-a de um ensino de qualidade, o que garantiria um futuro melhor. Sobre esta situação Petronzelli (2011) afirma que:

A propósito, destacamos que esta política de descentralização, no Brasil, está associada a uma sociedade de classes na qual o maior percentual da população sobrevive em condições de extrema precariedade e, cujos filhos, têm apenas a Escola Pública como referência de acesso ao conteúdo historicamente produzido pelos homens. Outro ponto a ser considerado é que estamos subordinados às políticas do Banco Mundial cujo interesse, de acordo com a política de globalização, é expandir o mercado de consumo. Nestas circunstâncias, o questionamento mais plausível está veiculado aos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas do Ensino Fundamental tendo em vista a tentativa de compreensão dessa dinâmica de contrastes (PETRONZELLI, 2011, p. 199).

Acreditamos ser necessário mais atenção para as escolas e um maior investimento, pois, essas escolas muitas vezes se encontram em situação precária, dificultando o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Sobre essa diferenciação no tratamento das escolas, originadas pelo resultado da Prova Brasil, Soares (2013) afirma que:

Para além de sua função diagnóstica e de subsidiar a formulação de políticas públicas, os resultados da Prova Brasil, da ANEB e do IDEB, têm servido à comparação entre escolas, assim como à criação e divulgação de *rankings*, num movimento que tem dado ênfase às escolas que se destacam pelas médias mais altas em contraposição ao isolamento daquelas que não logram bom desempenho nos testes (SOARES, 2013, p. 155).

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M.R.; FERREIRA, R.P.S; SANTOS, B.V.J. **Prova Brasil: Instrumento De Avaliação Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais I Aracaju I v. 1 I n.16 I p. 103-114 I mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/download/512/250> . Acesso em: 04/01/2019

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996**

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil – Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> . Acesso em: 04/01/2019

CASTRO, M.H.G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: 02/01/2019

DUARTE, V. M. N. **Entrevista**. Monografias Brasil Escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/regras-abnt/entrevista.htm> . Acesso em: 26/12/2018

FONSECA, F. N. **Gestão Democrática Da Escola**. Portal educação. Disponível em: www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/gestao-democratica-da-escola/67690 . Acesso em: 02/02/2019

FREITAS, D. N. T. **Gestão Democrática - Avaliação e gestão democrática**. Portal Educação. Disponível

em: www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/gestao-democratica-avaliacao-e-gestao-democratica/6103 . Acesso em: 02/02/2019

GADOTTI, M. **Gestão Democrática Com Participação Popular No Planejamento E Na Organização Da Educação Nacional**. 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf . Acesso em: 04/02/2019

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Educação cidadã; 2)

INEP. **Prova Brasil**. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam> . Acesso em: 06/02/2019

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbetes gestão escolar**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/gestao-escolar/>. Acesso em: 01 de fev. 2019.

PETRONZELLI, C. **Avaliação Institucional – Prova Brasil: No Contexto Da (Pós)Modernidade**. I seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação. Curitiba.2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4877_2615.pdf. Acesso em: 08/02/2019

Site Normas e Regras. **Pesquisa Qualitativa – O que é? Como fazer uma? TCC e Monografias**. Disponível em: <https://www.normaseregras.com/dicas/pesquisa-qualitativa/> acesso em: 26/12/2018

Site Q Edu academia. **Estrutura da Prova Brasil**. Disponível em: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/estrutura-da-prova-brasil/> . Acesso em: 04/01/2019

SOARES, M.S. **Avaliação da educação em larga escala: (a) Prova Brasil**. Tópicos Educacionais, Recife, v.19, n.2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/download/22373/18568>. Acesso em: 08/02/2019

INFORMÁTICA BÁSICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 30/03/2020

Claudemir Cosme da Silva

Professor na Secretária da Educação do Estado
do Ceará

Mestrando em Engenharia Mecânica (UFC)

Especialista em Ensino de Física (Ucam)

Licenciado em Física (Uece)

Horizonte – Ceará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9368304379628822>

Renata Makelly Tomaz do Nascimento

Professora na Secretária da Educação do Estado
do Ceará

Especialista em Ensino de Geografia (Faveni)

Licenciada em Geografia (Uece)

Pacajus – Ceará

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7617293084439016>

RESUMO: O artigo resulta de uma experiência acerca do Projeto Informática Básica na Escola, desenvolvido pela Secretária da Educação de Horizonte – Ceará, especificamente sobre sua aplicabilidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães – EMEF. Tem como objetivos apresentar o Projeto Informática Básica na

Escola, descrever o trabalho desenvolvido com o projeto na EMEF Deputado Federal Ulysses Guimarães e demonstrar uma nova metodologia para a aula de informática utilizando o site/aplicativo *Simulado 10*¹. Para tanto, foi utilizado metodologicamente no trabalho a pesquisa teórica e a prática, que serão abordados em dois tópicos no decorrer deste estudo: O Projeto Informática Básica na Escola e *Simulado 10*: uma nova proposta para as aulas de informática. Chegamos assim à conclusão que o mundo contemporâneo tem demandas que se utilizam da comunicação digital e as crianças e jovens de hoje não podem desconsiderar o seu uso. Nesta concepção o Projeto Informática Básica na Escola vem oportunizando aos estudantes do ensino fundamental o acesso as tecnologias digitais, visando habilitá-los para o uso de ferramentas diversas do computador, possibilitando a utilização do mesmo como instrumento facilitador da aprendizagem e de inserção no mundo globalizado, oferecendo-lhes assim mais subsídios para o exercício da construção de sua cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Informática Básica. Ensino Fundamental. Simulado 10. Formação Integral.

1 URL do site Simulado 10: <https://simulado10.wordpress.com/>

ABSTRACT: The article results from an experience about the Basic Computer Project at School, developed by the Secretary of Education of Horizonte - Ceará, specifically about its applicability at the Municipal School of Elementary Education Deputado Federal Ulysses Guimarães - EMEF. It aims to present the Basic Computer Project at School, describe the work developed with the project at EMEF Deputado Federal Ulysses Guimarães and demonstrate a new methodology for the computer class using the Simulated website / application 10. To do so, theoretical research and practice were used methodologically in the work, which will be addressed in two topics during this study: The Basic Computer Project at School and Simulated 10: a new proposal for computer classes. We thus came to the conclusion that the contemporary world has demands that use digital communication and children and young people today cannot ignore its use. In this conception, the Basic Computer Project at School has been providing students of elementary education with access to digital technologies, aiming to enable them to use tools other than computers, enabling the use of it as an instrument that facilitates learning and insertion in the globalized world., thus offering them more subsidies for the exercise of building their citizenship.

KEYWORDS: Basic Computing. Elementary School. Simulated 10. Integral training.

1 | INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a tecnologia se faz presente em vários contextos sociais, inclusive no meio educacional. Aonde de um lado temos o professor, que vive a necessidade de atualizar seu saber fazer atrelado ao uso das novas tecnologias durante o processo de ensino em sala de aula; e do outro, o aluno, que busca aulas mais dinâmicas e inovadoras para adquirir os conhecimentos essenciais ao seu aprendizado, sendo a tecnologia uma instigação.

Desta maneira a pretensão por aulas interativas que atraiam a atenção dos alunos de ensino fundamental, mais especificamente nas aulas do laboratório de informática, é uma das causas que motiva a elaboração deste trabalho. No presente, o professor deve estar sempre inovando seus métodos pedagógicos para provocar no seu alunado mais interesse na disciplina ao qual leciona. É durante os momentos de planejamento que o professor estuda, pesquisa e planeja suas aulas, onde muitas das vezes seguem um mesmo padrão há tempos. A partir de uma inquietação para fazer uma aula dita “diferente” surge aqui a proposta de aplicação do site/aplicativo *Simulado 10*.

Trazendo o problema de pesquisa e suas limitações de abordagens é válido enfatizar que, por muitas das vezes a falta ou dificuldades de recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas públicas de educação básica fazem com que muitas escolas e professores fiquem impossibilitados de elaborar e realizar aulas que fujam do padrão dito tradicional, que segue um ciclo baseado em aulas expositivas, resolução e correção de atividades

e provas escritas. Até mesmo quando se tem na instituição de ensino um laboratório de informática, o mesmo muitas das vezes não consegue abarcar toda a demanda existente, ou seja, o processo ensino-aprendizagem fica limitado devido as deficiências na infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Por outro lado, temos ainda aqueles docentes e discentes que não possuem acesso aos aparatos tecnológicos e a sua constante atualização, não possuindo assim as habilidades necessárias para se trabalhar com os mesmos. Apesar da tão presente atuação da tecnologia na sociedade, a realidade é que a mesma ainda não é acessível a todos.

Assim, a justificativa da elaboração deste artigo se diz respeito a importância desenvolvida pelo Projeto Informática Básica na Escola, que visa o acesso ao conhecimento das tecnologias que hoje se fazem imprescindíveis na formação para a cidadania de crianças e jovens estudantes que se encontram no ensino fundamental em escola pública.

Pensando nessas questões o texto propõe: apresentar o Projeto Informática Básica na Escola, descrever o trabalho desenvolvido com o projeto na EMEF Deputado Federal Ulysses Guimarães e demonstrar uma nova metodologia para a aula de informática utilizando o site/aplicativo *Simulado 10*. Buscando atingir tais objetivos será usado como metodologia a pesquisa teórica e a prática. Tentaremos assim no decorrer dos tópicos que se seguem refletir sobre um diagnóstico qualitativo do ensino e da aprendizagem dos estudantes acerca das tecnologias.

2 | O PROJETO INFORMÁTICA BÁSICA NA ESCOLA

O Projeto Informática Básica na Escola foi desenvolvido pela Secretária da Educação de Horizonte – Ceará entre os anos de 2016/2017 e tem como descrição, a saber:

- **Justificativa:** O mundo contemporâneo tem demandas que se utilizam da comunicação digital e os jovens de hoje não podem desconsiderar o seu uso. Assim, a Prefeitura Municipal de Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação, realiza o Projeto Informática na Escola oportunizando aos estudantes das Escolas Municipais de Ensino Fundamental o acesso as tecnologias digitais;
- **Objetivo:** Oportunizar aos alunos da educação regular do município de Horizonte o acesso à inclusão digital, visando habilitá-los para o uso de ferramentas diversas do computador, possibilitando a utilização do mesmo como instrumento facilitador da aprendizagem e de inserção no mundo globalizado, oferecendo-lhes assim mais subsídios para o exercício da construção de sua cidadania;
- **Metodologia:** O curso é organizado com encontros presenciais com carga horária total de 40 horas. As aulas presenciais são realizadas na escola que o aluno está matriculado, com duração diária de 2 horas-aula. Possuindo no final desde percurso certificação.

O projeto também conta com material didático (apostila) que tem como objetivo oferecer aos professores e alunos apoio no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas aulas de informática. A mesma contém distribuída no total de suas 47 páginas os conteúdos de: Introdução à informática, Hardware, Software, Sistema operacional, Segurança, Internet, Redes, Word, PowerPoint e Excel.

A EMEF Deputado Federal Ulysses Guimarães, campo de pesquisa neste estudo, foi inaugurada em 06 de março de 1993. Localiza-se na Rua Maria Paula, nº 1231; Bairro Mal Cozinhado; Município de Horizonte. Conta atualmente com o quadro de 20 professores. Seu horário de funcionamento é nos turnos manhã e tarde, atendendo ao total de 309 alunos em 14 turmas.

Referente as suas mais variadas metas enquanto instituição de ensino, algumas cabem destaque:

- Ampliar um currículo que ofereça experiências democráticas aos estudantes;
- Desenvolver projeto de leitura e escrita abrangendo todos os educandos;
- Fortalecer com os professores momentos de estudo para o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica;
- Realizar oficinas específicas por área de estudo; e
- Desenvolver o trabalho com projetos, sendo o Projeto Informática Básica na Escola um deles.
- A instituição conta ainda com aspectos que são relevantes em seu plano de ações anual, a saber:
- Projeto leitura e escrita (reforço). Objetivo: reduzir o número de alunos com baixa aprendizagem;
- Promover momentos prazerosos de leitura na sala de aula. Objetivo: desenvolver no aluno o prazer em ler;
- Audiência de leitura. Objetivo: potencializar a leitura dos alunos com dificuldades, utilizando-se de gêneros textuais diversificados de acordo com o nível do alunado.
- Formação integral do educando. Objetivo: preparar o aluno para que este se desenvolva enquanto sujeito, sabendo a importância dos valores, atitudes, comportamentos, direitos e deveres da sociedade que está inserido.

O levantamento documental feito na escola constata a relação e complementariedade das características existentes entre seu Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e demais fontes documentais, com a importância do trabalho desenvolvido utilizando-se a TIC, aonde a atuação da informática está presente de forma direta ou indireta no atual contexto social, sendo inegável a necessidade de acesso a esse conhecimento para a formação integral dos estudantes na escola. Para Lopes (2004, p. 2)

Com o passar do tempo, algumas escolas, percebendo o potencial dessa ferramenta introduziram a Informática educativa, que, além de promover o contato com o computador, tinha como objetivo a utilização dessa ferramenta como instrumento de apoio às matérias e aos conteúdos lecionados.

Historicamente na Escola Deputado Federal Ulysses Guimarães o Projeto Informática Básica na Escola atendeu e certificou desde então uma média de 46 alunos de 6º ao 9º ano – 23 em 2018 e 23 em 2019, sendo válido salientar que o projeto também dará continuidade no ano de 2020.

Chagamos assim a conclusão do que Vesentini (2008, p. 43) já havia evidenciado ao escrever que “um ensino crítico implica atualização constante [...]”. E é o que se observa da escola analisada, que está constantemente buscando a atualização de seu saber fazer enquanto instituição atrelando o uso da TIC ao processo de ensino-aprendizado na formação dos estudantes.

[...] criticidade hoje, na perspectiva do ensino [...] [é] deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, conseqüentemente, agente de mudanças. Mas não nos iludamos: nem sempre essas mudanças pleiteadas por nossos ex-discípulos serão aquelas que gostaríamos. A prática da cidadania implica também reconhecer o *Outro*, aceitar as diferenças (mas não as desigualdades) [...]. (VESENTINI, 2008, p. 104-105)

3 / SIMULADO 10: UMA NOVA PROPOSTA PARA AS AULAS DE INFORMÁTICA

Não há como negar que a tecnologia inserida no contexto educacional pode aproximar professores e alunos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, apenas a tecnologia não é capaz de sozinha gerar modificações positivas neste processo, pelo contrário, se faz necessário que o docente relacione o conteúdo a ser ensinado com a realidade do educando – sua vivência, para que a partir daí a tecnologia possa ser inserida como uma ferramenta para o ensino e que atraia o estudante em aprender.

A necessidade de oportunizar aos estudantes da escola pública o acesso à inclusão digital, visando habilitá-los para o uso de ferramentas diversas do computador, e a utilização do mesmo como instrumento facilitador da aprendizagem e de inserção no mundo globalizado, oferecendo-lhes assim mais subsídios para o exercício da construção de sua cidadania é uma necessidade do agora – do presente. Segundo Campos (2007, p. 6) “O atual desafio da escola e, por consequência, do professor em sala de aula é assimilar a interatividade comunicacional possibilitada pela tecnologia, vendo-a como mais um instrumento cultural que produz mudanças conceituais e sociais.”

Investigar também os instrumentos metodológicos de ensino-aprendizagem adotados pelos demais docentes é uma maneira de conhecer a realidade a respeito da inserção ou não de recursos tecnológicos em sala de aula, também em outras disciplinas da escola. E independentemente das respostas que possam vir a surgir se evidenciar a importância deste recurso no ambiente escolar e a questão da formação continuada do professorado para que se mantenham atualizados a respeito de tal assunto.

Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência.

O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional de professor. (LIBÂNEO, 2012, p. 86)

A proposta deste trabalho visa ainda apresentar como nova metodologia para as aulas de informática no ensino fundamental o *Simulado 10*, um site hospedado na Plataforma WordPress, que é gratuita na criação de sites, possibilitando a economia de gastos. Ademais, com o Mobile, o mesmo foi adaptado a resolução do site no Android (celular) em um ambiente de desenvolvimento integrado para plataforma (aplicativo), também gratuitamente. O *Simulado 10* possui ainda outras características, além destas, tais como:

- Guia inicial (*Home*): aonde estão contidas postagens educacionais oficiais que se atualizam constantemente com o uso da internet, bem como, material didático (apostila) em formato PDF armazenados no Google *Drive*;
- Guia da disciplina: apresentando simulados desenvolvidos na plataforma Google *Forms* que disponibiliza o recurso para criação e execução de simulados gratuitamente. Além de simuladores interativos da plataforma PhET (HTML5) que são escolhidos de acordo com o conteúdo programático previsto na disciplina, tornando o assunto a ser trabalhado mais dinâmico;
- Guia treino: local destinado para que os alunos testem os conhecimentos adquiridos antes de uma possível avaliação final;
- Guia galeria de fotos: com registros fotográficos das práticas pedagógicas de aplicação dos simulados, simuladores interativos e aulas práticas do Projeto Informática Básica na Escola (montagem e manutenção de computadores);
- RSS: formato de distribuição de informações educacionais em tempo real pela internet, proporcionando acesso e atualização constante dos assuntos da área;
- Calendário: que registra o dia das últimas postagens no site/aplicativo; e
- Barra de pesquisa: possibilitando a pesquisa de informações internamente.

Além de utilizar o *Simulado 10* como um recurso tecnológico para ministrar os conteúdos previstos é possível ainda se fazer uma avaliação diagnóstica inicial, quando o aluno chega nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e conjuntamente uma avaliação processual do desenvolvimento estudantil no decorrer destes anos letivos.

Tudo isso trabalhando com os assuntos da grade curricular do curso de informática para coletar informações de possíveis déficits de conhecimento, e assim, adquirir um diagnóstico dos assuntos ao qual o aluno já apresenta ou não conhecimento. Além de concomitantemente descobrir dificuldades que precisam ser sanadas, objetivando gerar um desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do alunado acerca da TIC, contribuindo assim na sua formação.

Alguns dos benefícios pertinentes identificados com a criação e aplicação do *Simulado 10* são:

- União dos recursos da informática também com os conteúdos de outras disciplinas, favorecendo assim o processo de ensino e aprendizado;
- Aulas mais dinâmicas através do uso de simuladores interativos da plataforma PhET;
- Resultados de os testes aplicados com os alunos serem em tempo real, gerando uma produção de informações estatísticas (*Google Forms*);
- Agilidade de aplicação com a plataforma on-line; e
- Retenção de gastos tanto com plataforma on-line como com material impresso.

Já quanto aos resultados obtidos com a aplicabilidade do *Simulado 10* na prática da escola Deputado Federal Ulysses Guimarães temos como comparação os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que entre os anos de 2016 e 2017 (ano de implementação do site/aplicativo *Simulado 10* junto ao Projeto Informática Básica na Escola), apresentou um aumento significativo na proficiência em Língua Portuguesa de 8,4 pontos e em Matemática de 25 pontos, cabendo aqui ressaltar que a disciplina de Matemática é a que mais fez simulados on-line utilizando-se do *Simulado 10*.

Ainda ao analisarmos o quadro 1, logo a seguir, observaremos que acontece na instituição de ensino um salto de proficiência no SPAECE também entre os anos de 2017 e 2018, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, exatamente nos anos em que o *Simulado 10* passa a ser uma metodologia do dia a dia do professor em sua prática pedagógica, utilizando-se desta tecnologia no processo de ensino e aprendizagem em tais disciplinas.

SPAECE - REDE MUNICIPAL - REGULAR		
Escola: Deputado Federal Ulysses Guimarães		
Município: Horizonte - Ceará		
9º ano do Ensino Fundamental		
	Proficiência	
Edição	MATEMÁTICA	LÍNGUA PORTUGUESA
2015	267.7	259.7
2016	258.2	264.6
2017	283.2	273.0
2018	288.7	276.6

Com ajuda do *Simulado 10*

Quadro 1: Proficiência SPAECE (2015-2018)

Fonte: <http://www.spaece.caeduff.net/resultados/>

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia, assim como já enfatizado, é um recurso muito importante e cada vez mais utilizado nas aulas, auxiliando professores e alunos no processo de ensino e

aprendizagem. Por esse motivo, se constitui como objeto de estudo bastante escolhido em pesquisas, devido as curiosidades que apresenta sobre seu uso no contexto educacional. Demonstrando constantemente resultados bastantes relevantes tanto no meio escolar quanto no próprio âmbito social.

Por meio das compreensões explicitadas, fica evidenciado que o Projeto Informática Básica na Escola vem oportunizando aos alunos do ensino fundamental o acesso à inclusão digital, visando mais incentivos as crianças e jovens para o exercício da construção do conhecimento e conseqüentemente o preparo destes para a vida cidadã.

No entanto, é preciso atentar ainda para as melhorias de ampliação e investimentos em recursos financeiros, oferta de vagas, número de profissionais, formações pedagógicas, materiais, infraestrutura e etc. a serem implementadas no projeto para que o mesmo possa continuar seguindo e atingindo seus objetivos, além de fortalecer novos outros.

No que se refere a proposta de metodologia do site/aplicativo *Simulado 10* nas aulas de informática, depreende-se que seu uso permite ao docente uma atualização constante do seu saber fazer enquanto profissional, tendo a necessidade de estar sempre se atualizando para adequar os conteúdos previstos no currículo de sua área com a realidade do perfil do alunado e seu contexto de vivência social, aonde a tecnologia se faz presente.

E também ao discente que tem a necessidade tanto de ter acesso aos conhecimentos acerca das TIC, bem como, seus benéficos e malefícios, aprendendo assim a utiliza-los. Tudo isto resultando na aproximação entre aluno e professor, facilitando o processo de ensino-aprendizado.

Chegamos assim à conclusão que a tecnologia é sem dúvidas um marco da contemporaneidade e que desconsiderar o seu uso no meio escolar seria um erro. O contato do estudante com as TIC na escola amplia sua capacidade de aprendizado, não só na área da informática como também nas demais disciplinas, desenvolvendo assim a formação integral do educando.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Simone Ballmann de. **O Impacto das Tecnologias no Cotidiano Escolar**: em saber necessário na educação contemporânea. Florianópolis: PerCursos, v. 8, n. 1, p. 77-86, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1515/1279>. Acesso em: 09 dez. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 85-91.

LOPES, José Junio. **A introdução da informática no ambiente escolar**. Rio Claro: Clube do professor, 2004. Disponível em: <http://www.clubedoprofessor.com.br/artigos/artigojunio.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Federal Ulysses Guimarães. Horizonte-Ceará: Secretária Municipal de Educação de Horizonte, 2019.

Projeto Informática Básica na Escola. Horizonte-Ceará: Secretária Municipal de Educação de Horizonte, 2017.

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados/>. Acesso em: 12 jan. 2020.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia Crítica na Escola.** São Paulo, 2008.

JOÃO ALFREDO E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL IMPERIAL

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 07/04/2020

Cíntia Farias

Universidade Federal do Pará

Belém– Pará

<https://orcid.org/0000-0003-1339-7046>

Alberto Damasceno

Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica

Belém– Pará

<http://lattes.cnpq.br/6324178073896482>

Suellem Pantoja

Universidade Federal do Pará, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola
Básica

Belém– Pará

<http://lattes.cnpq.br/7313830922821427>

Viviane Dourado

Universidade Federal do Pará, Núcleo
Transdisciplinares em Educação Básica

Belém– Pará

<http://lattes.cnpq.br/6492642975760573>

RESUMO: O presente texto tem como objetivo apresentar as principais ideias defendidas por João Alfredo no projeto de Lei nº 73-A que foi submetido à apreciação da Assembleia Geral

legislativa e da Comissão de Instrução Pública no ano de 1874 com o objetivo de reorganizar o ensino primário e secundário no Município da Corte. Utilizamos como fontes para nossa pesquisa o projeto de Lei nº 73-A e a obra “A instrução e o império (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1850 – 1887” de Primitivo Moacyr que contém os relatórios do ministro João Alfredo, cujo projeto de instrução defendia questões como a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete aos dezoito anos, a criação da Escola Normal e de Escolas Noturnas. Para realizarmos a interpretação dos dados coletados em nossas fontes utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

PALAVRAS-CHAVE: Instrução Pública. Império. João Alfredo.

JOÃO ALFREDO AND THE PUBLIC INSTRUCTION IN IMPERIAL BRAZIL

ABSTRACT: This work aims at presenting the main ideas defended by João Alfredo in the Law Project No. 73-A which was submitted to the appreciation of the legislative General Assembly and of the Commission for Public Instruction in 1874 with the objective of reorganizing the primary and secondary education in the

Municipality of the Court. The sources for our research are the Law Project No. 73-A and the work “Instruction and the Empire (Subsidies for the History of Education in Brazil) 1850 - 1887” by Primitivo Moacyr which contains the reports of Minister João Alfredo, whose instructional project defended issues such as the compulsory teaching of children from seven to eighteen years, the creation of the Normal School and Night Schools. To interpret the data collected from our sources, we used the content analysis technique of Bardin (2011).

KEYWORDS: Public Instruction. Empire. João Alfredo.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar as principais ideias defendidas por João Alfredo no projeto de Lei nº 73-A que foi submetido à apreciação da Assembleia Geral legislativa e da Comissão de Instrução Pública no ano de 1874 e tinha como escopo reorganizar o ensino primário e secundário no Município da Corte.

Saviani (2007) destaca a importância de tornar conhecidos os legados educacionais do século XIX, visto que, não é possível conhecer uma dada realidade sem compreender como foi produzida, considerando que a educação “é um fenômeno essencialmente histórico não nos será possível conhecer a realidade educacional em que vivemos sem compreender o modo como se deu o desenvolvimento nos séculos anteriores” (Saviani, 2007, p.13).

Utilizamos como fontes para nossa pesquisa o projeto de Lei nº 73-A e a obra “A instrução e o império (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1850 – 1887” de Primitivo Moacyr que contém os relatórios do ministro João Alfredo. Segundo Saviani (2007) os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de província são registros importantes pois deixam em evidência as carências do ensino, o que “permite concluir que o Ato Adicional de 1834, ao descentralizar o ensino transferindo para os governos provinciais a responsabilidade pela educação popular, apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria (Saviani, 2007, p. 36). É nesse cenário que trataremos do projeto de instrução de João Alfredo no qual defendia-se questões como a obrigatoriedade do ensino para crianças de sete aos dezoito anos, a criação da Escola Normal e de Escolas Noturnas.

2 | BRASIL IMPERIAL

No ano de 1822 o Brasil tornou-se independente de Portugal passando a se denominar Império do Brasil e adotando como forma de governo a Monarquia. Segundo Andrade (1988) a instalação do governo imperial se deu por meio de acordos entre os grandes detentores de terras e a Corte.

O processo de adoção da Monarquia no Brasil resultou em grande parte da transferência da corte portuguesa para a colônia, quando as tropas de Napoleão dominaram Portugal. Instalando no Rio de Janeiro, em 1808, o Príncipe Regente contrariou interesses locais, mas fez concessões que permitiam uma participação maior das classes dominantes, dos proprietários de terras e produtores de café, de açúcar e algodão, na apropriação do capital produzido.” (ANDRADE, 1988, p. 45).

A economia do Brasil no período era de base agrícola e a mão de obra em sua maioria era escravizada, a sociedade estava organizada de forma hierárquica e somente aqueles que detinham maior poder aquisitivo eram considerados aptos a participar da vida política.

Naquela época o senhor do engenho vivia como um verdadeiro aristocrata; possuindo as terras e as fábricas de açúcar e de aguardente, dedicavam-se sobretudo à atividade industrial, plantando apenas alguns partidos de cana, enquanto grande parte de suas terras era entregue a agricultores sem terras, os lavradores, que cultivavam em regime de parceria. (ANDRADE, 1988, p. 22).

Andrade (1988) também destaca que os cargos de deputados, senadores, ministros e presidentes de província eram ocupados por quem possuísse as maiores riquezas. Nesse contexto, a educação também ficou restrita a uma pequena parcela da população, somente aos que pertenciam à classe dominante, tornando-a cada vez mais forte haja vista que os poucos escolados ocupavam os cargos políticos e, portanto, defendiam seus próprios interesses.

Segundo Vieira e Farias (2011) a educação ocupou um lugar importante nesse período, sendo objeto de muitos debates, de senadores, de várias propostas de reforma educacional que surgiram à época. Outro ponto de destaque no período foi a organização do ensino, na medida em que

foram apresentados projetos de reforma da educação pública para a Câmara dos Deputados, com ênfase na criação do ensino primário para as classes populares. Ressalta-se que a organização do ensino estava de acordo com o Adicional de 1834, portanto, descentralizada (Machado; Silva, 2007, p. 201).

Naqueles termos ficavam sob a responsabilidade da Coroa o ensino superior (em todo o Império) e a instrução primária e secundária (no Município da Corte).

Dentre os projetos apresentados com objetivo de reformar a instrução pública destacaram-se os de Paulino Souza no ano de 1870, o de Antônio Leitão em 1873 e, por fim, o de João Alfredo, que foi apresentado no ano de 1874 por meio da Lei nº 73-A. Segundo Machado e Silva (2007) esses projetos atribuíram importância significativa à educação e apesar de apresentarem divergências tinham como ponto comum a necessidade de elaboração de um projeto de educação que ampliasse a oferta da instrução pública com o Estado assumindo os encargos financeiros desse ramo.

3 | JOÃO ALFREDO E A PROVÍNCIA DO PARÁ

Antes de se tornar ministro do império João Alfredo ocupou o cargo de presidente da Província do Pará entre 02 de dezembro de 1869 e 17 de abril de 1870. Ao fim de seu governo apresentou um relatório, passando a administração da Província para Abel Graças, no qual demonstrava sua preocupação com a educação e apresentava propostas de reforma para a instrução pública do Pará.

A instrução no Pará, segundo João Alfredo, teria que melhorar consideravelmente, em seu relatório expressava o desejo de aprimorá-la. Entretanto, o tempo que permaneceu na província foi muito curto, o que teria impedido a efetivação das reformas idealizadas, limitando-se a fazer algumas reformas pontuais como a do Colégio Paraense no qual, durante uma visita observou que a instituição não possuía asseio e ordem, além de que

Faltavam-lhe também alguns moveis e acomodação para a biblioteca, cujos os livros estavam espalhados em desordem pelo chão de uma pequena sala do pavimento terreo.

Sem descer á minuciosidades, consigno aqui a realização de melhoramentos de alguma importância, nos pontos indicados, e também quanto á alimentação dos meninos, que era pessima. Ultimamente autorisei a despesa necessaria para a iluminação á gaz, que o edificio ainda não tem. (PARÁ, 1870, p. 19).

Em razão da situação em que encontrou o Colégio Paraense, o presidente exonerou da gestão o bacharel Raymundo Antonio de Almeida, por este não demonstrar interesse em realizar as reformas por ele sugeridas e em seu lugar, foi nomeado provisoriamente outro bacharel, Joaquim Correa d'Oliveira Andrade.

Alfredo enfatizava também a precariedade de profissionais habilitados, com “vocação” e interesse em ocupar o cargo de gestão de um estabelecimento como o Colégio Paraense, pois o mesmo exigia grande esforço, visto que, junto com as responsabilidades do cargo, havia a obrigação de passar a noite e o dia dentro do colégio.

No que tange à instrução Primária, autorizou a realização de concurso pois havia muitas cadeiras regidas por professores interinos e para sanar tal deficiência ordenou que as cadeiras “fossem postas á concurso, no intuito de não deixar o ensino publico entregue á individuos que não tinham dado as necessarias provas de idoneidade intellectual e moral, mediante o processo, que a lei estabelece” (PARÁ, 1870, p. 20)

João Alfredo ressaltava sua insatisfação com a maneira pela qual os professores eram indicados ao cargo, defendendo a realização de concurso para todas as vagas disponíveis na província do Pará, pois a prática de admissão de professores interinos era prejudicial ao desenvolvimento da instrução pública uma vez que tirava a chance de um professor verdadeiramente apto para exercer a profissão ocupar tal função, deixando em seu lugar uma pessoa incapacitada para o exercício do magistério. O presidente defendia que deveriam

cessar as interinidades, porque animão as pretenções de pessoas menos habilitadas e até incapazes, arredando do magistério, os candidatos melhores, que não têm protecção

valiosa, e que em prejuízo da instrução pública vão procurar outros meios de vida, contrariando a sua vocação digna de ser aproveitada. (PARÁ, 1870, p. 20)

João Alfredo também destacava que já existia a obrigação de que as vagas para o magistério fossem ocupadas por professores aprovados em concurso, fato que o respaldava na decisão de colocar as cadeiras a concurso, estendendo essa decisão para as outras freguesias da província.

No que refere ao número de escolas existentes na província é possível observar que havia uma grande quantidade de estabelecimentos de ensino secundário particulares e escassez de instituições públicas. Ao todo existiam 19 estabelecimentos, sendo 18 particulares e apenas 1 público que era o Colégio Paraense. Tais dados evidenciavam que o ensino secundário no Império, era em sua grande maioria, restrito às classes com maior poder aquisitivo.

João Alfredo, salientava que a Província do Pará não se descuidava da instrução pública, no entanto, ao apontar o gasto com as despesas nas escolas, no montante de 240:340\$ réis, o presidente ressaltava que o orçamento da instrução poderia ser melhor aplicado e obter resultados mais satisfatórios. Também não deixou de evidenciar sua preocupação com as crianças pobres da província, pois providenciou o projeto de um estabelecimento que oferecesse instrução para a infância

Não concluirei as minhas informações sobre este ponto, antes de dizer á V. Exc. Que deixo na secretaria um trabalho do hábil engenheiro, Guilherme Francisco Cruz, sobre uma instituição no qual o orphão pobre e os filho de pobre recebessem instrução primaria, e aprendessem convenientemente as diversas artes a que se quisesse se dedicar segundo as aptidões manifestadas (PARÁ, 1870, p. 22).

Segundo João Alfredo na província do Maranhão já existia um estabelecimento para abrigar esses menores desvalidos o que vinha repercutindo positivamente para outras províncias como a do Amazonas que aderira a este modelo devido aos resultados satisfatórios que haviam obtido na educação. João Alfredo ressaltou que essa obra não custaria um valor alto para as despesas da província e que seus resultados valeriam os esforços, pois esses meninos teriam uma ocupação e seriam os artistas e profissionais que tanto a Província necessitava. O presidente pensava até mesmo em permitir a frequência dos índios de menor idade nesse estabelecimento e permiti-lhes as mesmas oportunidades, pois também seria um meio de catequizar e “civilizar” os nativos. Esse projeto foi enviado por João Alfredo para a Assembleia Provincial paraense pedindo que fosse repassado ao seu sucessor para que pudesse obter continuidade pois deixaria a presidência da província do Pará em abril de 1870.

4 | JOÃO ALFREDO E SEU PROJETO DE LEI PARA A EDUCAÇÃO

João Alfredo foi personagem atuante na política do Império¹ tanto em seu período de estabilidade aparente até os seus momentos de crise. Seu interesse pela cultura e pela educação o impulsionou a participar da elaboração de projetos importantes para o Brasil tais como a criação da faculdade de Medicina, a formulação e promulgação da Lei do Ventre Livre e da Lei Áurea.

No âmbito educacional elaborou o projeto de reforma nº 73-A² que foi apresentado à Assembleia Geral Legislativa objetivando melhorar o sistema de ensino no país.

Segundo a obra de Moacyr (1937) entre as principais ideias defendidas pelo ministro destacavam-se a obrigatoriedade do ensino primário, a criação de escolas para adultos que não tivessem frequentado o ensino regular, a proposição de criação de escolas profissionais, escolas mistas e escolas de trabalho para o sexo feminino, o auxílio aos estabelecimentos particulares de instrução gratuita primária e profissional, além de projetos para menores desvalidos. João Alfredo também apontava falhas no sistema de ensino do país, tais como professores mal remunerados e com método de ensino inadequado, fiscalizações inapropriadas e número insuficiente de escolas.

João Alfredo também criticava a organização do ensino primário e secundário pois considerava que o Brasil não possuía uma organização conveniente faltando “em grande parte a generalização, o método que facilita, a harmonia que regulariza, o centro que irradia o movimento” (BARBOSA, 1942, p. 344).

A questão da obrigatoriedade do ensino era um dos principais pontos de seu projeto para o país, estabelecendo que

O ensino primário elementar no município da corte deveria obrigatório para todos os indivíduos de 7 a 14 anos e também para aqueles de 14 a 18, que ainda não o tivessem recebido nos lugares do mesmo município em que houvesse escolas de adultos. (BARBOSA, 1942, p. 340).

João Alfredo buscou colocar em evidência que para que a obrigatoriedade fosse cumprida seria necessário aumentar o número de escolas, entretanto, essa medida era considerada inviável naquela conjuntura o que ocasionava opiniões como a de Moacyr (1937)

Certamente enquanto se não fundarem tantas escolas públicas gratuitas quantas forem necessárias para que se torne possível e fácil a sua frequência aos meninos de todas as localidades, o emprego de meios coercitivos para que os pais e pessoas que tiverem menores sob a sua direção lhe deem o ensino elementar, seria uma clamorosa violência, principalmente em relação às classes, cujos deficientes recursos não comportam os dispêndios que exige aquele ensino dado particularmente (MOACYR, 1937 p. 133)

1 Foi deputado pela Assembleia Provincial (1858, e em 1876 Presidente), deputado pela Assembleia Geral do Império (1860, 1868, 1876), conselheiro de Estado (1887) e senador do Império (1877 a 1889). Como administrador presidiu a Província do Pará (dez. 1869 a abr. 1870), foi ministro do Império (1870 a 1875), presidente da Província de São Paulo (ago. 1885 a abr. 1886), diretor da Faculdade de Direito do Recife (1876 a 1887). Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=377 Acesso em 23/09/2019.

2 Ver “Obras completas de Rui Barbosa: Reforma do ensino secundário e superior”. Rio de Janeiro, 1882.

O projeto pretendia tornar realidade a obrigação do ensino, possibilitando os meios necessários para isto, com o aumento da quantidade de escolas de 1º grau de acordo com a demanda dos alunos, considerando que grande parte eram das camadas populares.

O projeto propunha a criação de escolas para adultos e a oferta de aulas noturnas para indivíduos com faixa etária maior do que a média das aulas diurnas e também para os adultos que só podiam assistir aulas no turno da noite.

§4.º Fundar-se-ão no município da corte escolas para adultos, nas quais serão admitidos indivíduos de mais de 13 anos, contratando-se para o ensino professores particulares idôneos, ou concedendo-se uma gratificação aos professores públicos que se propuserem a este serviço e o governo julgar no caso de bem o desempenharem.

“Estas escolas serão diurnas e noturnas e as horas das respectivas lições determinadas de modo que se atenda às condições de trabalho dos indivíduos que as frequentarem (BARBOSA, 1942, p. 343).

A formação de professores necessitava de maior atenção pois, na visão do ministro, a grande maioria do professores não possuía as habilitações teóricas e práticas necessárias e sem isso as instituições escolares não alcançariam os objetivos da aprendizagem, por isso ele defendia a ideia de que não bastava o professor apenas dominar o conteúdo das matérias, eles teriam também de possuir a técnica para transmitir o conhecimento aos alunos. Outro dado apontado foi a necessidade de melhorar os vencimentos dos professores e adjuntos

pois, que, se o magistério não oferecer vantagens que atraiam pessoas de verdadeiro merecimento e de vocação especial, nunca se conseguirá elevar à altura a que deve chegar. Parece-me que, realizadas estas reformas, e convenientemente regulado o plano e método do ensino, rápidos e seguros serão os progressos da instrução popular (MOACYR, 1937, p. 137).

Quando trata da inspeção e fiscalização do ensino Alfredo destaca a necessidade de uma definição precisa acerca da obrigação dos inspetores bem como a regulação de

seu exercício de modo que se assegure o rigoroso cumprimento de todas as obrigações estabelecidas; dando-se ao Inspetor geral vantagens que tornem possível ser esse cargo aceito por pessoa que, tendo altas habilitações precisas, dedique-se exclusivamente ao desempenho de suas funções (MOACYR, 1937, p. 137).

Outro ponto importante em seu projeto foi a defesa da liberdade de Ensino. Segundo João Alfredo poderiam ser livres os exames preparatórios nas províncias, cursos superiores, cursos e faculdades; estando os aspirantes à profissão de professor restritos apenas à prova da sua moralidade, considerando que não bastavam apenas habilidades intelectuais, era preciso o saber ensinar, o método e a prática. O ministro acreditava que as intervenções oficiais impediam o desenvolvimento da instrução, dificultando o objetivo de garantir educação para todos.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Cabe aqui ressaltar que o projeto de João Alfredo entrou em discussão na câmara dos deputados em 1875, retornou para emendas e não teve mais andamento. Durante sua tramitação recebeu diversas críticas principalmente na parte referente a liberdade de ensino pois seu projeto não exigia prova de moralidade e higiene, além da religião que não era mencionada; esta última era considerada indispensável para que o professor viesse a exercer o cargo, desta forma o ensino livre foi negado.

Levando em consideração os importantes cargos ocupados por João Alfredo durante o período imperial é possível assentar que as ideias do projeto podem ter influenciado outras propostas de reforma que surgiram posteriormente, como a de Rui Barbosa, que inclusive selecionou o referido projeto para fazer parte da composição de um anexo ao Projeto “Reforma do Ensino Secundário e Superior” de 1882.

Embora não tenhamos localizado registros citando João Alfredo como influenciador das reformas ocorridas no Estado do Pará, encontramos traços semelhantes entre o Projeto de lei que foi apresentado à assembleia Geral Legislativa em 1874 e as reformas que ocorreram no Pará durante a década de 70.

Podemos perceber que pontos como a obrigatoriedade, a criação da Escola Normal, o aumento do número de escolas, a criação de escolas para adultos que constavam no projeto de Lei nº 74- A, já estavam em fase de implantação no Estado do Pará a partir de 1871, portanto, após João Alfredo ocupar o cargo de presidente da província.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **João Alfredo: o estadista da abolição**. Recife: Massangana, 1988.

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa: Reforma do ensino secundário e superior**. Rio de Janeiro, 1882.

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

FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. História da Escola Normal da Província do Grão-Pará no império. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p.29-40, dez. 2012.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; SILVA, Josie Agatha Parrilha. Os projetos de reforma da escola pública propostos no Brasil entre 1870 E 1880. **Campinas-SP: Revista HISTEDBR Online**, n. 25, p. 200-205, 2007.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil**. Brasileira, 1936.

PARÁ. Relatório com que o Excellentíssimo senhor doutor Domingos José da Cunha Junior passou a administração da Província do Pará ao 3º vice-presidente o excellentíssimo senhor doutor Guilherme Francisco Cruz, Tipografia do Diário do Grão-Pará. 1973.

Relatório do Presidente da Província do Pará João Alfredo Correa de Oliveira passando a administração da mesma ao 4º vice-presidente Doutor Abel Graças, Belém, Tipografia do Diário do Grão-Pará.1870.

SAVIANI, Dermeval et al. O legado da educação do século XIX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007, 224 pp.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de, **Política Educacional no Brasil: Introdução Histórica** – Brasília: liber livro editora, 2011.

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

Data de aceite: 01/07/2020

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5870-2126>

Data de submissão: 17/04/2020

Silvanete Pereira dos Santos

Professora Doutora da Universidade Federal do Espírito Santo – Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Campus Goiabeiras – Vitória (ES)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8330548752405550>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9814-1781>

Maria Onilma Moura Fernandes (In memoriam)

Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba – Campus João Pessoa (PB)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8403918942002169>

Sheila de Fatima Mangoli Rocha

Professora Doutora da Universidade Federal de Roraima – Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Boa Vista (RR)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5408527161295821>

Felipe Aleixo

Professor - da Universidade Federal de Roraima – Curso de Letras-Libras – Boa Vista (RR)

Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp de Araraquara.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4602181659105084>

O artigo parte de uma produção anteriormente apresentada em anais de evento realizado no ano de 2017. O material anterior contou com a participação da professora Maria Onilma M. Fernandes. A autora veio a falecer antes dessa publicação, mas seu nome segue no texto em reconhecimento por sua participação

RESUMO: Este estudo tem o objetivo de discutir a formação de professores para as Escolas da Educação Básica no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo. Aqui, apresentamos um panorama da história da Educação do Campo no Brasil e o contexto de formação nessa modalidade de educação, discorrendo sobre a formação por área do conhecimento e refletindo sobre a construção e identidade da escola do campo. Enfatizamos que a proposta de formação para a Educação do Campo traz, em sua essência, a historicidade da luta dos camponeses pela manutenção do campesinato como um meio de produção da vida no território rural, de que decorre a necessidade de um projeto de escola e uma concepção de educação que possa concretizar as lutas e a identidade dos sujeitos que vivem *no* e *do* campo, a partir da resistência e oposição a um modelo urbano de escola nas comunidades rurais. Nesse contexto, refletimos sobre a vinculação da

Educação do Campo aos movimentos sociais e sindicais, a formação de professores por área do conhecimento com ênfase na docência multidisciplinar que nasce da necessidade da escola do campo e anseia por educadores que possam perpassar mais de uma área do conhecimento em uma práxis educativa que considere a identidade do campo e dos sujeitos que nele e dele vivem. A discussão e a reflexão estão ancoradas nos construtos teóricos de Caldart (2002; 2011; 2015), na legislação específica para Educação do Campo e em Freire (1987; 2015). A metodologia de análise utilizada é do tipo bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Formação de Professores. Licenciatura em Educação do Campo.

LICENSING IN FIELD EDUCATION AND TEACHER TRAINING FOR FIELD SCHOOLS

ABSTRACT: This study aims to discuss the teacher training for Basic Education Schools within the scope of the Degree in Rural Education. Here, we present an overview of the history of Rural Education in Brazil and the context of training in this level of education, discussing the training by area of knowledge and reflecting about the construction and identity of the rural schools. We emphasize that the training proposal for Rural Education brings, in its essence, the historicity of the peasants' struggle for the maintenance of the peasantry as a mean of producing life in the rural territory, which results in the necessity of a school project and a conception of education that can concretize the struggles and the identity of the subjects that live in and of the countryside, from the resistance and opposition to an urban model of school in the rural communities. In this context, we reflect on the connection of Rural Education to social and union movements, the training of teachers by area of knowledge with an emphasis on multidisciplinary teaching that arises from the need for rural schools and longs for educators who can cross more than one area of knowledge in an educational praxis that considers the identity of the field and of the subjects that live in it and of it. The discussion and reflection are anchored in Caldart's theoretical constructs (2002; 2011; 2015), in the specific legislation for Rural Education and in Freire (1987; 2015). The analysis methodology used is bibliographic.

KEYWORDS: Rural Education. Teacher training. Degree in Rural Education.

1 | INTRODUÇÃO

A formação de professores para as escolas do meio rural é o objeto das Licenciaturas em Educação do Campo. Elas nasceram a partir da organização dos povos camponeses em luta por uma educação que pudesse dar materialidade ao projeto de escola da classe trabalhadora do campo.

Neste estudo, objetivamos apresentar uma reflexão sobre a Licenciatura em Educação do Campo e sobre o seu projeto formativo perpassando o debate da formação por área do conhecimento, ainda pouco compreendida no campo da educação brasileira e

no interior das universidades que abraçaram essas licenciaturas. Além disso, refletiremos sobre a identidade e a construção do projeto de escolas *do campo* e *para o campo*.

Como referencial teórico para leitura da problemática em questão, Caldart (2002; 2011; 2015) apresenta a opção política e pedagógica da proposta da formação de professores por área do conhecimento, entendida como um caminho necessário para a reconstrução do projeto de escola do campo por meio de uma formação docente multidisciplinar, bem como a construção da identidade da escola dos sujeitos que vivem no e do campo. A compreensão do processo de institucionalização da luta pela Educação do Campo, desde a educação básica até o nível superior, parte da legislação específica para a Educação do Campo – Resolução CNE/CEB de 2002, Parecer CNE/CEB n. 1 de 2006 e Decreto n. 7352 de 2010 – e de Freire (1987, 2015) com a proposta de educação como prática de liberdade, em que se situa a intencionalidade da formação de professores nas Licenciaturas em Educação do Campo.

Como procedimento técnico de análise, utilizamos a metodologia do tipo pesquisa bibliográfica em diálogo com a nossa prática como docentes de Licenciaturas na Universidade Federal de Roraima e do Espírito Santo, da qual decorre nossa concepção de educação, escola e práxis educativa.

2 | A CONSTITUIÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao falar das Licenciaturas em Educação do Campo, precisamos nos reportar, ainda que brevemente, ao histórico dessa modalidade educativa no Brasil. Ela nasceu por meio da luta popular dos movimentos sociais e sindicais por terra, trabalho, cultura, identidade e condições adequadas para a produção da vida.

Da luta pela terra emerge a necessidade de escola para os sujeitos dos movimentos que se aglomeram nos diversos acampamentos e assentamentos da reforma agrária no Brasil. Da resistência dos acampados e assentados surge o grito por uma educação e uma escola que atenda às necessidades desses sujeitos em constante movimento, como a fragilidade da condição territorial de um acampamento.

Com base nas diferentes experiências de escolas construídas no interior dos assentamentos e acampamentos, das escolas de alternância e dos caminhos metodológicos e pedagógicos dos setores de educação dos movimentos citados, organizou-se, em 1997, o primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – (ENERA).

Os movimentos camponeses organizaram-se e inseriram na pauta a luta por políticas públicas para a educação dos trabalhadores do campo. Em abril de 1998, foi criado o PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária.

Como reflexo do I ENERA, os Movimentos Sociais reuniram-se para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – I CONEC, antecipada por

uma significativa e cuidadosa preparação, que aconteceu em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de julho de 1998.

No documento final da I CONEC, os Movimentos Sociais estabeleceram dez compromissos e desafios:

1 – vincular **as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento**, 2 – propor e viver novos valores culturais, 3 – valorizar as culturas do campo, 4 – fazer mobilizações em vistas da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo; 5 – lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, 6 – **formar educadores e educadoras do campo**, 7 – produzir uma proposta de educação básica do campo, 8 – envolver as comunidades nesse processo, 9 – acreditar na nossa capacidade de construir o novo, 10 – implementar as propostas de ação dessa conferência (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 92-94, grifos nossos).

Desde o ano de 1998, os movimentos do campo preocuparam-se com a formação de professores para atuar nas escolas da Educação Básica, conforme é evidenciado no compromisso de número seis, presente no documento final da I CONEC. É de fundamental importância para um projeto de desenvolvimento popular haver uma escola e educadores que possam preparar as pessoas para viver e construir tal projeto.

Em 2002, ao aprovar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, expressas na Resolução nº 1/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, abriu-se uma nova perspectiva de luta pela Educação do Campo, uma vez que, com força de política pública, os camponeses passaram a ter com essas diretrizes um instrumento legal para exigir dos estados e dos municípios escolas que fossem, de fato, do campo e no campo.

Outra conquista significativa nesse histórico foi a realização do primeiro Seminário Nacional da Educação do Campo em 2002, que reforçou a necessidade de incluir a Educação do Campo no âmbito das políticas públicas, e da segunda Conferência Nacional em Educação do Campo – (II CONEC), realizada em 2004 em Luziânia (GO). Uma das pautas mais significativas do Seminário e da II CONEC foi a proposta de criação da então chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), à qual foi vinculada ao PRONACAMPO, política que deu origem às Licenciaturas em Educação do Campo.

Muitas das experiências de Educação do Campo que estavam sendo gestadas no Brasil se organizaram a partir da Pedagogia da Alternância, cujo processo formativo ocorre em dois tempos diferenciados, no Tempo Escola e no Tempo Comunidade. Em 2006, o movimento dos camponeses conquistou o Parecer CNE/CEB n.º 1/2006, conhecido como o “Parecer da Alternância”, instrumento que reconhece, por meio do Ministério da Educação, a legitimidade da organização pedagógica da alternância, que já era desenvolvida pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)¹

Em 2006, a SECADI/MEC criou, por meio da pressão popular dos movimentos sociais

¹ Termo que se refere às Escolas de Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais.

e sindicais, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), cujo objetivo foi a criação de cursos de licenciatura vinculados às Universidades Federais.

Essa ação é de suma importância na história da Educação do Campo, no sentido de garantir o acesso à formação de nível superior para os povos desse território e, em particular, por atuar no âmbito da formação superior pública. Sabemos que os sujeitos do campo, historicamente, foram excluídos do acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino. Contudo, nos últimos anos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, isso tem sido menos traumático, porém, no que se refere à educação de nível médio e profissional e de nível superior, a discrepância em relação ao que é oferecido para a população urbana é ainda maior (SANTOS, 2012, p. 45).

A experiência piloto com as Licenciaturas em Educação do Campo iniciou-se contando com a participação de quatro universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, houve uma ampliação da oferta, de modo que já somam quarenta e duas universidades que oferecem Licenciaturas em Educação do Campo.

A política de Educação Superior do Campo, expressa no Decreto n. 7352, publicado em 2010, passou a regulamentar a importância da ampliação das oportunidades de qualificação da Educação Básica a partir da Educação Superior para as populações do campo (BRASIL, Decreto n. 7352, 2010, Art. 1).

O Decreto apresenta, em seu artigo segundo, os princípios da Educação do Campo, dos quais destacamos o inciso terceiro, que trata da importância do desenvolvimento das “políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo [...]” (BRASIL, Decreto n. 7352, 2010, Art. 2), no qual se insere a Licenciatura em Educação do Campo.

A proposta de escola para a população rural requer um professor que compreenda o que é o campo, bem como seus elementos sociais, culturais, políticos e econômicos, de modo que tais elementos possam ser trazidos para o espaço da sala de aula garantindo a construção da identidade camponesa e o fortalecimento do campo como território de produção e reprodução do campesinato.

Em relação à formação de professores, o Decreto possibilita aos cursos a autonomia pedagógica e metodológica que possibilita a utilização da pedagogia da alternância (DECRETO 7352/2010, Art. 5, § 2º).

No processo de formação de professores para as escolas de Educação Básica do Campo, a pedagogia da alternância tem se apresentado como uma ferramenta importante na garantia do acesso e permanência dos camponeses em um curso de formação superior.

Dentro dos critérios de acesso e permanência, destacamos a necessária importância do acolhimento da universidade para com esse grupo. A demanda de adequação da instituição superior para receber esses alunos requer uma infraestrutura física e pedagógica

para esses cursos. No que se refere às dependências físicas, destacamos, como ponto de maior peso, a necessidade de alojamento com dormitórios, sanitários e copas, uma vez que os estudantes ficam na universidade durante o Tempo Universidade (TU).

Além disso, ressaltamos a importância de lutarmos por uma política de permanência que garanta, além do alojamento, as condições de acesso à alimentação via restaurantes universitários como um direito assegurado.

Quanto à adequação pedagógica, destacamos a necessidade do processo de institucionalização das licenciaturas no interior das universidades, o que perpassa uma melhor compreensão do que é a Licenciatura em Educação do Campo e suas especificidades em termos de sistema de matrícula, periodicidade do semestre, organização do trabalho pedagógico e organização curricular por área do conhecimento, da qual falaremos a seguir, entre outras questões que interferem na qualidade da formação nas licenciaturas.

A Licenciatura em Educação do Campo é uma conquista importante para a classe trabalhadora camponesa e, portanto, é um instrumento de luta por uma nova escola do campo a ser construída pelos povos que ocupam o espaço territorial rural.

3 | A FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima foi implantado no bojo desse momento histórico, com o objetivo de contribuir para a formação de professores especialmente preparados para atuar nas escolas do campo.

Formar professores para as escolas do campo significa desenvolver as questões próprias da formação docente em geral articuladas às questões específicas da produção da vida no campo. Essa tarefa requer o entendimento de que a escola do campo necessita romper definitivamente com o modelo de extensão da escola urbana para a zona rural, como forma de contribuir para a preservação da identidade camponesa e para a articulação entre o processo educativo e o desenvolvimento comunitário. A escola precisa estar no campo, mas não somente isso; precisa, também, estar vinculada às necessidades e à solução dos problemas da comunidade.

Nesse propósito, a formação por área, proposta nas Licenciaturas em Educação do Campo, busca a preparação para a docência multidisciplinar, representando uma possibilidade concreta para que aqueles que vivem no e do campo possam garantir o direito à educação, especialmente no que tange aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Há que se lembrar que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reafirmam o direito dos camponeses e de seus filhos à educação desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental nas comunidades rurais, bem como o acesso ao Ensino Médio.

Ao discutir a formação por área, característica das Licenciaturas em Educação do

Campo, Caldart (2011, p. 97) apresenta duas convicções que ensejam a discussão das potencialidades e dificuldades relativas à docência por área de conhecimento.

A primeira convicção [...] ela é apenas uma das ferramentas escolhidas [...] para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola [...] A segunda concepção é a de que a discussão ou a elaboração específica sobre a formação para a docência por área deve ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especificamente no pensar de dois de seus aspectos [...] que são: a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando a desfragmentação curricular [...] e a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores.

A formação por área contribui para a manutenção da escola do campo diante da política de fechamento de escolas sob a alegação de inviabilidade provocada pela dispersão populacional na zona rural que produz escolas com número reduzido de alunos em cada série. Mas isso representa somente um aspecto. A organização por área possibilita, como destacado por Caldart (2011), a substituição do modelo de um professor por disciplina por uma equipe docente trabalhando com o conjunto das disciplinas de cada área do conhecimento. Além disso, abre a discussão acerca da própria organização escolar, historicamente repousada no eixo disciplinar, fundamentada no positivismo.

Ainda predomina nas escolas, independentemente da localização geográfica, um currículo composto por disciplinas desconexas, com conteúdos tratados como fim, e não como meio para compreensão da realidade. Isso é resquício da educação bancária definida por Freire (1987) como limitante à constituição do próprio ser humano, na medida em que legitima práticas de transmissão passiva do conhecimento por parte do professor, “detentor do conhecimento”, ao aluno. Ao contrário desse modelo tradicional, conhecer, sob o enfoque freiriano, requer ação transformadora sobre a realidade; não é o ato por meio do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, conteúdos impostos.

A docência por área implica trabalho coletivo e dialógico. Na realidade, é preciso desenvolver a cultura do diálogo, da cooperação, do trabalho coletivo nas escolas para o êxito de propostas voltadas à superação da fragmentação do conhecimento. Práticas fragmentárias reproduzem-se da universidade, no âmbito dos cursos de formação, à escola. “O especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo que impera no trabalho pedagógico constituem-se em resultado e reforço da formação fragmentária [...]” (FRIGOTTO, 2011, p. 56).

De fato, tal como argumentado por Paviani (2008, p. 26), a forma de organização das disciplinas pode “[...] dar ênfase à formação da pessoa ou à execução de certas atividades; pode formar especialistas ou profissionais com visão geral [...]”. Por isso, a articulação entre teoria e prática é fundamental. A concepção de formação humana precisa estar ancorada em uma organização pedagógica que possibilite a formação de um tipo de pessoa distinta, crítica, criativa e solidária, tal como idealizado pelos movimentos sociais

e sindicais, em sua luta por uma nova escola do campo. Espera-se que, ao longo da Licenciatura em Educação do Campo, o docente em formação, a partir de sua realidade específica e dos fundamentos teórico-metodológicos do curso, consiga ir construindo um projeto de escola do campo da sua comunidade coletivamente.

A tarefa social posta ao curso é a de preparação de educadores para uma escola que ainda não existe, no duplo sentido, de que ainda precisa ser conquistada e ampliada quantitativamente no campo, e de que se trata de construir uma nova referência de escola para as famílias e comunidades, cuja organização da vida acontece em torno dos processos de trabalho/produção camponesa (CALDART, 2011, p. 101).

A tarefa é árdua e não pode ser construída isoladamente. Nesse sentido, Freire (2015) ressalta a responsabilidade ética do docente, ao tempo que destaca a relevância da competência técnico-científica e da rigorosidade, sem prejuízo à amorosidade necessária às relações educativas

Dessa forma, cabe ainda destacar que a docência por área não dispensa a rigorosidade e a seriedade do processo de formação docente nem do trabalho na escola. Não pode compactuar com um entendimento distorcido de que formar por área significa “exigência menor”, porque aqueles que vivem no campo “não precisariam de muito”, também em termos de conhecimento, reproduzindo, assim, um preconceito antigo.

Os ingressantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima – LEDUCARR são egressos das escolas do campo dos municípios do interior desse estado, que se ressentem de maior articulação entre a universidade e as escolas. Esperamos, paulatinamente, poder contribuir para formação de professores qualificados e comprometidos com a luta por uma nova escola do campo, conscientes tanto de sua função quanto de sua condição de sujeitos políticos e históricos.

4 | IDENTIDADE E VALORIZAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Ao refletir sobre a formação de professores para as escolas do campo, não podemos desconsiderar o momento histórico que vivenciamos desde o século XX com a efetivação do processo de globalização – um processo econômico e social estratégico de integração de pessoas no mundo impulsionado pelo neoliberalismo e pelos avanços tecnológicos. Os princípios básicos do liberalismo apontam, entre outros, para a defesa do capitalismo, aumento da produção como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico, política de privatização das empresas estatais, leis e regras econômicas simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas, especialmente das empresas multinacionais. Nesse processo que recentemente denominamos *aldeia global*, pessoas, empresas e nações estabelecem relações comerciais, culturais e sociais, especialmente graças aos céleres avanços das tecnologias da informação e comunicação.

É evidente que, no processo de globalização fundamentado na lógica do capital,

poucos ganham e lucram muito, e muitos perdem e são explorados. Os primeiros detêm o poder hegemônico na/da sociedade sustentado pela exploração dos menos favorecidos economicamente. Os segundos são os que produzem a “mais valia” e que fazem funcionar a sociedade, os explorados e oprimidos, cuja maioria ainda não se deu conta do poder transformador que tem como classe.

No contexto da globalização, é possível identificar um processo de homogeneização da cultura dominante capaz de forjar uma cultura única com *status* de cultura universal materializada como uma identidade coletiva dessa aldeia global em lugar de uma aldeia local, nacional. Nesse processo de construção de uma identidade coletiva, os fenômenos sociais, econômicos, políticos, culturais e educacionais são normalizados e buscam dar sentido às identidades atribuídas pelos processos homogeneizadores.

Ocorre que, na contramão da lógica do capital e da aldeia global, surgem movimentos de resistência à homogeneização de identidades atribuídas e busca pela afirmação de culturas locais com perspectivas de políticas da classe trabalhadora, empreendidos pelos movimentos sociais que lutam por reforma agrária, agricultura familiar, Educação do Campo, entre outras lutas em defesa dos direitos das minorias e dos excluídos.

4.1 Nas trilhas para a construção da Educação do Campo

A Educação do Campo tem se constituído como uma importante luta e resistência dos movimentos sociais diante do modelo de sociedade capitalista, apontando para a valorização da cultura camponesa, questionando as relações de classe e propondo-se a construir um projeto educativo cujos objetivos formativos se remetam para fora da escola.

Nos caminhos por uma educação no e do campo, Caldart (2002) apresenta sete traços que, segundo ela, vêm compondo a trajetória e construindo a identidade da Educação do Campo: 1) a Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação; 2) Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo; 3) a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo; 4) a Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos; 5) a Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo; 6) a Educação do Campo inclui a construção de escolas do campo; 7) as educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo.

A luta pelo direito de todos à educação acontece no campo das políticas públicas como estratégia de universalização do acesso de todos e todas, buscando incluir no debate sobre a educação – como direito social garantido constitucionalmente – a “Educação no Campo” (o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive) e “do Campo” (o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais), além de um projeto popular de desenvolvimento do país.

E quem são os sujeitos da Educação do Campo? No Brasil, eles são parte do povo

que, em suas relações sociais, compõem a vida no e do campo. Com identidades distintas e comuns, de idades, etnias, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais também distintos.

Há, na Educação do Campo, uma vinculação orgânica dessa modalidade de educação com as lutas sociais. Os sujeitos da Educação do Campo, por sentirem na pele a dura realidade da injustiça, desigualdade e opressão, sentem-se impulsionados a lutar por transformações sociais estruturais. São aqueles que lutam contra o modelo de agricultura excludente, porque querem continuar como agricultores lutando pela terra e pela Reforma Agrária e por melhores condições de trabalho no campo, além de outras resistências culturais, políticas e pedagógicas para garantir a continuidade de direitos conquistados e a conquista de novos direitos.

A operacionalização da Educação do Campo acontece no diálogo entre seus diferentes sujeitos. Esses sujeitos têm uma identidade comum como traço da identidade do povo brasileiro. Trata-se de reconhecer que a parte brasileira que vive no campo é composta por pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, sem-terra, boias-frias, meeiros, assentados, reassentados, camponeses, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, entre outros sujeitos ligados ou não a organizações, de diferentes gêneros, credos, idades e diferentes modos de produzir e de viver, diferentes formas de conceber a realidade, de lutar e de resistir.

O projeto educativo da Educação do Campo é construído coletivamente no contexto de aprendizagens oriundo da resistência e das lutas e visa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na sociedade de que faz parte. Combina diferentes pedagogias compreendendo que “não há como educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações” (CALDART, 2002, p. 32). Por isso, reafirma o diálogo com a Pedagogia do Oprimido, considerando os sujeitos da sua própria educação e de sua própria libertação, além de enfatizar a cultura como matriz de formação humana.

A Educação do Campo inclui a construção de escolas no campo e do campo. Essa construção aponta para: o direito ao conjunto de processos formativos já em vigor na sociedade e constituídos pela humanidade, ou seja, compreende desde a educação infantil à universidade, a reversão da lógica de que se estuda para sair do campo pela outra lógica de estudar para viver no campo e para a construção de matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais em diálogo constante com o seu lugar, seus sujeitos, sua realidade mais ampla e com as grandes questões da educação e da humanidade.

E quem são os responsáveis pela formação dos sujeitos na Educação do Campo? O entendimento de Caldart (2002) é que as educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo. Educadora e educador podem ser todas as pessoas cujo trabalho reside no fazer e no pensar a formação humana. Contudo, o trabalho principal de educar as

peças e conhecer a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano em suas diferentes etapas de vida e suas diferentes gerações são tarefas daquelas poucas pessoas que se constituem como educadoras/educadores e que foram formados para tal.

Na Educação do Campo, o que há, de acordo com Caldart (2002, p. 36), é a construção de uma nova identidade de educador forjada nos movimentos por uma educação no campo e do campo. Formada/formado “do” e “desde” o povo que vive no campo inserido como sujeito das políticas públicas e do projeto educativo em construção.

4.2 Reconhecimento e valorização da escola no/do campo nas práticas formativas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

Todos esses traços que desenham as trilhas e pontuam as estratégias de percurso por uma educação no/do campo precisam ser discutidos e compreendidos pelos sujeitos inseridos nas escolas do campo para que se operem numa práxis educativa coerente com o projeto educativo de Educação do Campo em construção.

A discussão sobre a filosofia e a metodologia da educação no e do campo precisa estar mais presente nas escolas situadas no campo, pois é muito provável que a maioria precise de informações mais detalhadas a respeito do que significa a Educação do Campo para a comunidade a que a escola pertence, qual a sua intencionalidade, quais são as pedagogias que fundamentam o seu projeto educativo, quem são os sujeitos, organizações e movimentos responsáveis pela construção desse projeto educativo.

A clareza quanto às concepções de mundo, homem, sociedade, educação, formação e aprendizagem é imprescindível para o alcance dos objetivos de projetos educativos dessa natureza. Tal clareza só pode acontecer no exercício do pensar reflexivo, como dizia Paulo Freire. E esse pensar reflexivo constitui-se como o maior objetivo de qualquer que seja a prática formativa, quer seja na escola, quer seja na universidade.

No entanto, à universidade cabe a responsabilidade pela formação dos sujeitos responsáveis pela formação de pessoas inseridas nas escolas. Assim, é inconcebível que nos cursos de licenciatura (todos eles) e especialmente na licenciatura da Educação do Campo não haja clareza sobre a histórica resistência e luta pela Educação do Campo, sua especificidade, sua intencionalidade, seus avanços e conquistas, seu projeto educativo.

Os cursos de formação de educadoras e educadores do campo devem levar em consideração a identidade da Educação do Campo. Essa identidade é definida pelos seus sujeitos sociais e vincula-se a uma cultura reproduzida por meio de relações sociais mediadas pela produção material e cultural da existência humana – o trabalho. Os currículos de formação de educadoras e educadores devem possibilitar a valorização da escola do campo por meio do fortalecimento da identidade camponesa construída ao longo da Licenciatura em Educação do Campo.

E isso requer um pensar reflexivo sobre a fragilização da escola do campo na atualidade – traduzida no desenraizamento, desconhecimento e até desvalorização do conhecimento popular; na dificuldade de permanência de professores da cidade nas escolas do campo; bem como na recorrente questão de pesquisa presente nas propostas de Trabalhos de Conclusão de Cursos voltadas à identidade camponesa e história local, por exemplo, elaboradas por concluintes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Roraima – UFRR. O interesse desses concluintes nesse tipo de investigação é bastante motivador para os educadores formadores nessa licenciatura, comprometidos e militantes na Educação do Campo.

Os educadores formadores nos cursos de Licenciatura da Educação do Campo assumem um papel por demais desafiador, que é formar sujeitos que, ao ingressarem na escola como educadores, colaborem com a escola do campo a fim de que essa escola entenda que precisa investir, como bem dizem Rocha et al. (2011, p. 4):

[...] numa interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo.

Infelizmente, a partir de nossas inserções em espaços formativos e de encontros com educadores que atuam em escolas no campo e com alunos do curso de Licenciatura da Educação do Campo da UFRR, observamos certo distanciamento desse tipo de interpretação da realidade do campo com vistas a possibilidades concretas de ações solidárias pela melhoria da qualidade de vida nesse lugar.

É comum a fala de muitos desses sujeitos se reportando ao campo como um lugar apazível, mas sem perspectivas de um “futuro melhor”. Isso nos ajuda a compreender porque muitos escolhem desenvolver atividades de estágio e outras práticas de iniciação à docência em escolas urbanas e não no campo, lugar onde residem, justificando que tal escolha se deve ao fato de em breve, “se Deus quiser”, se mudarem para Boa Vista, capital do estado de Roraima.

São discursos reproduzidos sob a ótica da valorização da cidade em detrimento do campo, reveladores da primazia do individual em detrimento do coletivo e reveladores, ainda, da descrença na capacidade de organização de sujeitos com potencial criativo e ativo para promover as transformações no campo, tornando-o não apenas um lugar apazível, mas, sobretudo, produtivo e economicamente viável para aqueles sujeitos que nele e dele vivem. Nesse aspecto, reside, a nosso ver, um desafio importante a ser enfrentado pelos educadores: inserir efetivamente no currículo e na práxis educativa da Licenciatura em Educação do Campo a ressignificação do campo, superando a oposição muitas vezes pejorativa estabelecida entre campo e cidade.

5 | CONCLUSÃO

A formação de professores para a Educação do Campo está em construção na história da educação brasileira. Trata-se de uma ação em favor da garantia do direito à Educação de nível superior para a população que reside no meio rural.

Formar professores para a escola dos camponeses por meio das Licenciaturas em Educação do Campo significa ter a compreensão do papel dos egressos na gestão dos processos educativos escolares e comunitários tratados por Caldart (2011). Portanto, uma efetiva aproximação do estudante com a escola e com os processos comunitários, bem como a vinculação com a cultura e a realidade constituem-se como instrumentos para a construção da identidade da escola do campo e dos alunos egressos das licenciaturas.

Outro instrumento importante nessa árdua tarefa de construir a nova escola do campo, de modo que ela se torne uma referência cultural na comunidade em que está, é a formação por área do conhecimento. Essa proposta multidisciplinar de formação deve estar orientada pela necessidade de uma escola que dialogue com o modo de ser do camponês, com o projeto de sociedade, de escola, de desenvolvimento, de campo e de processo formativo pautado pelos movimentos sociais e sindicais do campo no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N.º 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2006.

_____. Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010, p. 1.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e o projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Pedagogia do Movimento e complexos de estudo**. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. atualizada e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 1.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. rev. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo**: um olhar panorâmico. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/Educacao%20do%20campo%20-%20um%20olhar%20panoramico.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. (Dissertação de Mestrado).

MÁQUINA DE ONDAS ESTACIONÁRIAS DE DUAS FONTES

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 03/04/2020

Guilherme Tavares Tel

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9057666451957716>

Gabriel Felipe de Souza Gomes

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná

Gabriel Tolardo Colombo

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná

Luana Gonçalves

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9237536881628880>

Paulo Vitor Altoé Brandão

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná

Marcos Cesar Danhoni Neves

Universidade Estadual de Maringá, Departamento
de Física
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6514146095003486>

RESUMO: Ao estudar sobre fenômenos ondulatórios, conceitua-se seu movimento como as ondas que transportam energia sem o transporte de matéria. Assim, definem-se ondas como toda e qualquer perturbação no meio. Não sendo corpos em movimento, elas podem atravessar uma mesma região ao mesmo tempo, caracterizando o princípio da superposição. Neste experimento, é realizada a construção de ondas estacionárias e a visualização das mesmas, ou seja, quando duas ondas periódicas de frequências, comprimentos de onda e amplitude iguais, se propagam em sentidos contrários, superpõem-se em um dado meio, ocorrendo a formação de uma figura de interferência chamada de onda estacionária. No trabalho é retratado o processo de montagem de um equipamento, cuja função é auxiliar em demonstrações didáticas, tornando mais evidente o conceito de ondas estacionárias.

PALAVRAS-CHAVE: Experimento didático, ondas, superposição.

ABSTRACT: While studying undulating phenomena, the movement of the waves is, conceptualize as moving only energy, not matter. Thereby, waves are defined as any disturbance in a medium. Not being bodies in movement, they can pass through the same region at the same time, which is the superposition principle. In the experiment standing waves were created and visualized, those occur when two periodic waves, that have the same frequency, wavelength and amplitude, are propagated in opposite directions, superimposing each other and from that, an interference figure is formed. The process of building an equipment for didactic demonstrations, making the concept of standing waves more clear, is depicted in this article.

KEYWORDS: Didactic experiment, waves, superposition.

1 | INTRODUÇÃO

O presente resumo objetiva relatar o processo de planejamento e execução de um equipamento que possibilita a observação de uma corda estacionária realizado pelo grupo PET-Física da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2019. Neste sentido, a corda estacionária consiste na produção de ondas aplicadas em uma corda dando a ilusão de que esta permanece estática. Uma onda, segundo Nussenzveig (1996, p. 98), é “[...] qualquer sinal que se transmite de um ponto a outro de um meio com velocidade definida [...] sem que haja transporte direto de matéria de um desses pontos ao outro”.

Desse modo, Halliday e Resnick (2016) afirmam que existem, essencialmente, três tipos de ondas: ondas eletromagnéticas, as de matéria e as mecânicas. As ondas eletromagnéticas, não precisam de um meio material para existir, como, por exemplo: as ondas de rádio, as micro-ondas, os raios X e as ondas de radar. As ondas de matéria, por sua vez, estão relacionadas a movimentos ondulares nos elementos da matéria como os elétrons e os prótons. As ondas mecânicas, que constituem o objeto de estudo deste resumo, são aquelas que necessitam de um meio material para se transmitirem, como, por exemplo: as ondas do mar, as ondas sonoras, as ondas sísmicas.

O equipamento utilizado neste experimento é uma máquina de ondas estacionárias, constituída por dois motores ligados a uma corda. Os motores enviam um pulso na corda que forma ondas mecânicas, que se propagam de uma ponta à outra da corda.

Halliday e Resnick explicam que “uma onda estacionária se forma pela superposição de duas ondas que tenham a mesma frequência, velocidade e amplitude e que se propaguem em sentidos opostos”. Logo, ao utilizarmos dois motores de mesma potência ligados a uma mesma fonte, porém com polos contrários, formam-se ondas que se sobrepõem, criando ondas estacionárias. No experimento, compreendemos a amplitude como:

$$Y = 2ym\text{sen}(kx) \quad (1)$$

na qual y é a amplitude em um ponto x da corda, $2ym$ é a amplitude no ponto de maior deslocamento em y e kx é a fase da onda, que na função seno oscila de -1 a 1, variando a amplitude do ponto mais baixo, ou seja, $-2ym$, ao ponto mais alto, ou seja, $2ym$.

Deste modo, nos pontos em que a amplitude é máxima ($\pm 2ym$), dá-se o nome de *antinodos* ou *ventres*, enquanto que nos pontos $y = 0$ chama-se de *nodos* ou *nós*. Além disso, em ondas estacionárias também pode-se considerar a seguinte equação:

$$L = \frac{n\lambda}{2} \quad (2)$$

Onde L é o comprimento do fio, n é o número de *ventres* e (λ) é o comprimento da onda que inicia no valor de $\text{sen}(0)$ até $\text{sen}(2\pi)$. [Ver figura 1]

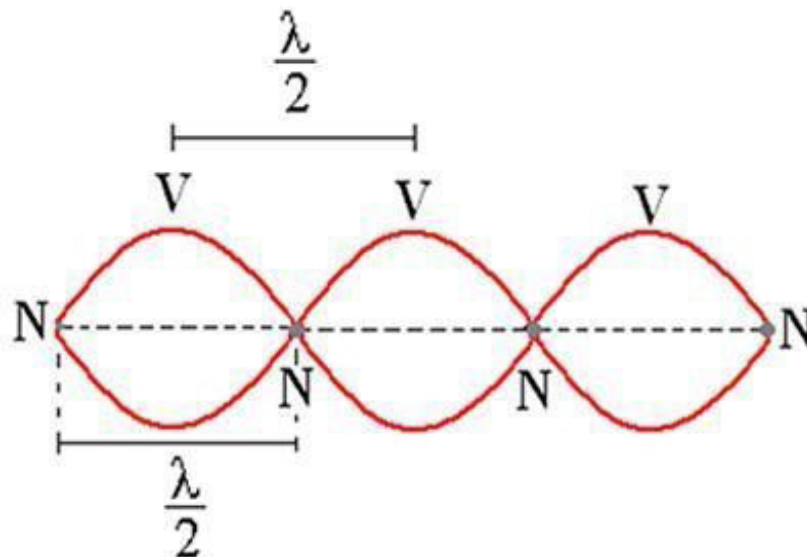


Figura 1 - Onda estacionária, com os ventres representados pela letra 'V' e os nodos pela letra 'N'.

Fonte: site Brasil Escola [5].

2 | METODOLOGIA

O modelo usado como base para o experimento está ilustrado na figura 2. Em seguida, deu-se início ao processo de montagem. Para a confecção da máquina, foram necessários os seguintes materiais:

- Três canos PVC de 2,5 cm de diâmetro e 30 cm de comprimento;
- Dois canos PVC de 2,5 cm de diâmetro e 10 cm de comprimento;
- Dois canos PVC de 2,5 cm de diâmetro e 5 cm de comprimento;
- Oito conectores de 90° para cano PVC de 2,5 cm de diâmetro;
- Dois motores de 3 volts;

- Dois conectores para duas pilhas AA;
- Um interruptor;
- Quatro pilhas AA;
- 27,5 cm de fio encerado;
- Uma tábua de madeira de 30 cm de comprimento, 10 cm de largura e 3 cm de espessura;
- Um canudo de plástico;

Cada motor foi preso a uma extremidade de um conector de 90° diferente e, em seguida, tais conectores foram ligados aos canos de 5 cm. O restante da montagem pode ser observado na figura 2, onde (A), (B), (C) e (D) representam a máquina vista de perfil, de frente, de cima e de baixo, respectivamente.

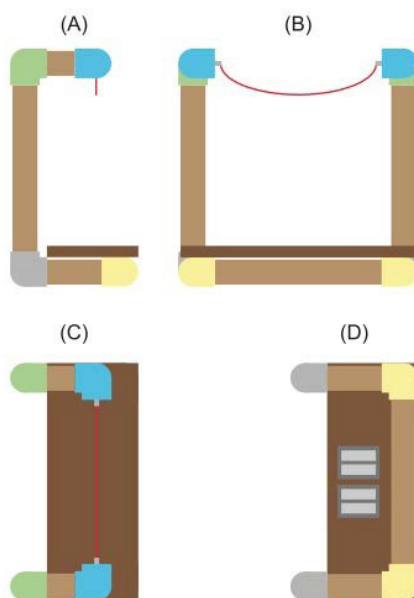


Figura 2 - Máquina montada vista de diferentes ângulos

Foi utilizada cola quente para fixar a tábua de madeira à estrutura de canos e aos conectores de pilha. O interruptor foi colado na parte inferior da madeira. Além disso, um canudo de plástico foi cortado em 2 pequenos pedaços que foram utilizados para ajudar a fixar as extremidades do fio aos motores. Para a parte elétrica, os motores foram ligados um ao outro, de tal forma que um ficou com a polaridade inversa, para que, quando ligados, girassem no mesmo sentido. Realizada essa etapa, os conectores de pilhas foram ligados em série um ao outro e presos em paralelo com os motores. A máquina montada pode ser observada na figura 3 e a onda estacionária pode ser visualizada na figura 4.



Figura 3 - Máquina de ondas estacionárias desligada



Figura 4 - Máquina de ondas estacionárias ligada

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do experimento finalizado, percebe-se que ele cumpre sua função didática, uma vez que foi possível visualizar, sem nenhuma dificuldade, a ideia de onda estacionária proposta inicialmente. Vale destacar ainda que, com o auxílio de uma fonte de corrente contínua, foi possível perceber que o número de nós da corda aumenta à medida que a

voltagem da fonte é elevada, fazendo assim, a frequência dos motores aumentar.

Foi possível ainda, visualizar no experimento outros fenômenos além da corda estacionária, tais como: o aumento do número de nós conforme o aumento da frequência da fonte, como já citado. A dificuldade que a onda aparentava ter, enquanto sujeita a uma frequência extremamente baixa, derivada da fonte, bem como a estabilidade da onda, quando esta estava sujeita a uma determinada frequência (um pouco mais alta) e ainda, pôde-se observar – na prática – como a corda se comporta com a variação de frequência através da fonte que varia de 0V a 20V e 3A, indo desde uma extremamente baixa, até uma extremamente alta. Percebe-se o comportamento da onda e os nós formados e destruídos, à medida que a frequência aumentava e/ou diminuía.

Com base nos resultados observados, analisados, estudados e interpretados, certas ideias podem ser estabelecidas. Vale ressaltar que os motores que estão nas extremidades do cano estão com a polaridade invertida, garantindo que eles girassem no mesmo sentido, sendo este fator fundamental para o sucesso do experimento. Através dele é possível tornar mais intensa a vibração no barbante que forma a onda – por terem dois motores, e não apenas um – e, devido à polaridade invertida, as ondas são formadas, uma vez que, enquanto um motor faz o barbante balançar em um sentido, o outro ajuda a complementar a intensidade e, no lugar onde as ondas do barbante se encontram, forma-se o nó. Isso explica ainda o motivo pelo qual o número de nós aumenta conforme a frequência de movimento aumenta: com a frequência maior, as ondas se interceptam mais vezes, conseqüentemente, mais nós são formados.

Com relação à estabilidade da onda, pode-se inferir que, com a frequência baixa, o barbante vibra com pouca intensidade, fazendo com que ambos os “lados” do barbante se encontrem com muita pouca intensidade, ou nem se encontrem. Portanto, os nós não são formados e o barbante balança em um sentido aleatório. Pode-se, ainda, entender o comportamento do barbante de acordo com a variação da frequência da fonte: A estabilidade da onda será maior em uma frequência tal que, tanto a ida quanto a volta do barbante, coincidam-se em um determinado ponto (ou mais de um, se a frequência for intensa), os nós serão formados e a corda ficará estável. Entretanto, enquanto a frequência não for ajustada até este ponto, os nós não coincidirão perfeitamente, e isto, por sua vez, levará à instabilidade do barbante.

4 | CONCLUSÕES

Com o término deste projeto, pode-se perceber que houve êxito em nosso objetivo didático e de extensão, onde conseguiu-se construir a máquina de ondas estacionárias de duas fontes e obter uma boa observação do seu funcionamento. O equipamento pode ser facilmente reproduzível em escolas.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Maringá (UEM) pela estrutura e apoio e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pelo fomento do Programa de Educação Tutorial (PET).

REFERÊNCIAS

EXPLORATORIUM TEACHER INSTITUTE. *Exploratorium*, 2019. *String Machine*. Disponível em: <<https://www.exploratorium.edu/snacks/string-machine>>. Acesso em: 09 de outubro de 2019.

HALLIDAY, David; RESNICK, Robert. Ondas – I. In: HALLIDAY, David; RESNICK, Robert. **Fundamentos de física**: gravitação, ondas e termodinâmica. 10.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

NUSSENZVEIG, H. Moysés. Capítulo 5 – Ondas. In: NUSSENZVEIG, H. Moysés. **Curso de física básica 2**: fluidos, oscilações e ondas, calor. 3.ed. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 1996.p. 98-121.

SILVA, Domiciano Correa Marques da. “Ondas Estacionárias”; *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/fisica/ondas-estacionarias.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/fisica/ondas-estacionarias.htm>>

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NUMA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Tuany Inoue Pontalti Ramos

Programa de Pós-Graduação em Educação -
Mestrado e Doutorado – PPGE/Universidade
Católica Dom Bosco
Campo Grande/MS
<http://lattes.cnpq.br/9961204633767551>

RESUMO: O presente artigo é resultado dos estudos realizados durante a disciplina de Formação de Professores, Prática Docente e Profissionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - PPGE da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. O objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento profissional docente, bem como a atuação docente, por meio dos textos utilizados na disciplina, promovendo uma reflexão sobre a minha autobiografia, contextualizada a formação de professores. Utilizei uma abordagem qualitativa e procurei abordar todos os assuntos que foram discutidos no decorrer da disciplina, dialogando com a minha trajetória profissional. Percebe-se que o desenvolvimento profissional docente está atrelado a um grupo de competências e saberes

da profissão que consideramos essenciais para o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, tendo o conhecimento como base, o contexto dos alunos, as experiências, a reflexão contínua e consciência sobre a prática docente e na prática pedagógica o uso contextualizado da tecnologia nas aulas permite ao aluno uma aprendizagem significativa, não sendo considerada como a panaceia da educação, mas uma aliada.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional. Docência. Autobiografia.

THE PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN AN AUTOBIOGRAPHICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article is the result of studies performed during the discipline of Teacher Formation, Teaching Practice and Professionalization of the Postgraduate Program in Education - Master and Doctorate - PPGE of University Católica Dom Bosco – UCDB. The goal was analyze the process of professional teacher development, as well as the teaching performance, through the texts used in the discipline, promoting a reflection on my autobiography, contextualized of teacher formation. I used a qualitative approach and

tried to approach all the subjects that were discussed during the course, dialoguing with my professional trajectory. It is noticed that the professional development of teachers is linked to a set of skills and knowledge of the profession that we consider essential for the learning process of the people involved, based on knowledge, the students context, experiences, continuous reflection and awareness about teaching practice and pedagogical practice, the contextualized use of technology in the classroom allows the student to have a meaningful learning, not being considered the panacea of education, but an ally.

KEYWORDS: Professional development. Teaching. Autobiography.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade é notório o crescimento dos estudos de autores que discutem a base da formação dos professores e discutir os aspectos teóricos que englobam os saberes desta profissão promove condições para uma reflexão sobre a ação docente.

Diante do cenário atual, com novas exigências da sociedade o professor é considerado acima de todo trabalho, uma pessoa, que possui necessidades e demandas.

Atribuí a nomenclatura desenvolvimento profissional docente, por transpor todo o processo de vida do professor, bem como uma formação permanente e constante, que é um campo amplo e diversificado. De acordo com a García (2009):

[...] denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa- posição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (GARCÍA, 2009, p.9)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento docente engloba todos os processos de transformações dos professores, antes mesmo da graduação.

Neste artigo busco articular o desenvolvimento profissional docente ao meu processo de formação e constituição da identidade de professora, trazendo para a discussão os textos que foram trabalhados na disciplina de Formação de Professores, Prática Docente e Profissionalização no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado.

2 | CONCEPÇÕES E DILEMAS SOBRE A DOCÊNCIA

Da infância à juventude os educandos e educadores passam por tensões que surgem nos conflitos em diferentes contextos da vida humana, processos que podem ser positivos e/ou negativos que formam suas personalidades.

No âmbito da docência Cunha (1999) coloca três aspectos fundamentais: profissão, profissionalidade e profissionalização, que descrevo a seguir a partir da visão de Cunha (1999):

- a. A docência como profissão é o trabalho que os professores desenvolvem com

marcas do “ofício, à ocupação ou ao emprego”.

- b. A profissionalidade é a profissão em ação, que abrange conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência, ligadas ao conhecimento de base (curricular, experiências, conhecimento dos alunos, da didática e dos contextos educativos), dentro desses aspectos está a reflexão que ocorre sincronicamente no processo de aprendizagem e da consciência.
- c. O professor relaciona o profissionalismo com a busca ao respeito e a dignidade no exercício da docência.
- d. A profissionalização é entendida como um conjunto de atividades, funções e saberes da docência.

Para Puentes, Aquino e Neto, (2009, p. 182). “a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências”.

Sob essa óptica, Veiga (2008, p. 14), aponta que “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

No trabalho docente existe a burocratização que interfere no desenvolvimento das questões pedagógicas de fato, para o momento do professor com seus alunos, dentro da sala de aula. Essa intensificação leva a outro patamar das atividades que cabem a esta profissão: o isolamento, devido ao fato de estar sozinho na sala de aula com seus alunos, lidando com sua autonomia para realizar os projetos, sendo pouco tempo de discussão coletiva. São inúmeros afazeres para realizar sozinho e em casa, muitas vezes abrindo mão de um momento com a família por precisar dar conta de finalizar um planejamento, um projeto, um relatório e muitos outros eventos.

Neste olhar, Cunha (1999, p.140) coloca que “o professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos”.

Dentro desse cenário encontramos a identidade docente que é construída ao longo da vida do professor, fazendo parte do seu processo de profissionalização. García (2009, p.11) aponta que a identidade “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

A identidade do professor vai sendo moldada à medida que eles descobrem a si mesmos como docentes, englobando toda bagagem que carregam. Reconheço a subjetividade que há na profissão docente, sendo complexo e às vezes impossível separar

o eu pessoal do profissional. Conforme Nóvoa (2000):

[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis - nos de face á pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p.17).

Entendo que os processos teóricos e práticos são indissociáveis à formação dos professores, logo se constitui como um dilema a ser desmistificado. Nóvoa (1995) afirma:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (...). A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Neste sentido, a reflexão é um processo que ocorre simultaneamente na vida do professor e estão ligadas as condições de trabalho do professor, também envolve aspectos emocionais e sociais que interferem diretamente na atuação do docente.

No processo de desenvolvimento profissional docente as transformações da sociedade fazem parte da docência, com isso o professor precisou aprender a usar os recursos tecnológicos na sua prática pedagógica, de maneira contextualizada.

O desenvolvimento profissional docente é o alicerce do presente trabalho e para dar continuidade nos estudos trago para discussão um pouco sobre a autobiografia como metodologia nas pesquisas e em seguida a minha história de vida.

2.1 Caminhos da autobiografia

Para Bueno; Chamlian; Sousa e Catani (2006, p. 387) “as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos”.

A autobiografia como campo teórico investiga as histórias de vida escrita pelo autor como ator e sujeito da pesquisa de suas experiências vividas e em alguns casos chamada de biografia educativa, por trabalhar com a formação do sujeito.

Nos estudos sobre as histórias de vida Pineau (2006, p. 333-334) considera que:

Essas mudanças na pesquisa [...] impulsionou esse período de eclosão das histórias de vida em formação, como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas e técnicas do trabalho. [...] essa dinâmica de fundo utópico, porém vital, tomou inicialmente a forma de redes, depois de associações que, combinando encontros e produções, abriram os anos de 1990 como período de fundação.

Nesse sentido, as pesquisas com a autobiografia teve um avanço e vem ganhando

força por trabalhar com as escritas da vida do outro e contribuir com experiências que os leitores podem se identificarem.

A autobiografia promove um ato de reflexão, ao ponto que retomamos os acontecimentos das nossas vidas que permite o refletir sobre si nos diferentes contextos históricos, conforme afirma Josso (2004, p.58):

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências de que este conhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para ser um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Nessa perspectiva, pensar na minha trajetória de vida me faz refletir sobre os diversos processos a que fui submetida, alguns bons e outros nem tanto. Tentei descrever as experiências que tenho vivido até o momento, porque somos sujeitos em constante mudança e é isso que me motiva: a possibilidade de transformação.

2.2 Meu caminhar para a docência

“Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua sendo milho para sempre”

Rubem Alves

Rubem Alves me leva a pensar no meu percurso para chegar ao Mestrado em Educação, assim como o milho de pipoca, eu também passei pelo fogo para ser moldada na profissional que sou hoje e acredito que sempre estamos em processo de mudança. Para Hagemeyer (2014):

Os professores, como participantes e protagonistas das transformações contextuais e culturais contemporâneas, enfrentam processos inusitados de mudança em sua profissão, que têm requisitado mais das ciências coadjuvantes na formação para a educação escolar, e que têm oferecido suporte teórico às propostas curriculares e à função docente. Caracterizar as influências dos processos culturais nas práticas dos professores implica assim, considerar o lugar de onde falam, no embate entre valores morais tradicionais da modernidade, nos quais foram formados, e diante de novas necessidades da transição histórico cultural que atravessam [...]. (HAGEMEYER, 2014, p.440)

Neste sentido, trago os processos do meu desenvolvimento profissional docente para ilustrar a minha formação.

Comecei a estudar quando tinha quatro anos e minha mãe me fez a seguinte pergunta: “Filha tem certeza que você já quer começar a estudar?”, respondi rapidamente que “sim” mesmo sabendo que teria que acordar às 04h30 todos os dias e andar 2 km para esperar o ônibus na beira do asfalto, por morar em uma fazenda, próxima ao Distrito de Itahum - MS, que tinha a pré-escola.

O ônibus me deixava na escola às 7h, o percurso era longo, eu sempre levava um edredom e um travesseiro para ir dormindo durante o trajeto.

Lembro-me de um episódio que minha mãe comprou uma enciclopédia sobre o corpo humano e contos clássicos de um vendedor ambulante e falou para eu e meu irmão (três anos mais velho que eu) aproveitarmos o tempo livre para estudar com aqueles livros. Eram livros de capa dura, coloridos e de tão complexos conteúdos, eu ainda estava aprendendo a ler, mesmo assim eu folheava os livros e me encantava. Esse foi um jeito que minha mãe encontrou de nos incentivar nos estudos.

Ainda na pré-escola aprendi a ler e minha professora me deu a oportunidade de ser a oradora da turma na formatura.

(Relato da autora)

Os relatos e histórias de vida são compreendidos por Bueno; Chamlian; Sousa e Catani (2006, p. 392) “como um campo de experiência e um instrumento de exploração formadora”. Neste sentido, a minha história permite uma reflexão sobre a minha formação.

Nos mudamos para o Distrito de Itahum-MS e fiz a antiga 1ª série. Eu morria de medo de ir à frente da sala para responder as contas de Matemática que a professora passava.

Fiz o 2º ano do Fundamental em Douradina-MS, moramos lá por um ano. Para escola eu e meu irmão íamos de bicicleta todos os dias, frequentava no período matutino o ensino normal e no vespertino eu ia para outra escola participar de atividades extracurriculares que eram oferecidas, gostava muito de desenho e pinturas, mas amava mesmo era o lanche.

Mudança novamente, fomos para uma fazenda próxima de Ponta Porã. Neste lugar a minha brincadeira favorita era “escolinha” com duas amigas, eu era a professora na maioria das vezes e o quadro negro era a janela de vidro de uma casa abandonada.

Toda a minha vida estudei em escola pública, meu Ensino Fundamental – Anos Iniciais somente o 3º e o 4º ano, fiz nesta escola. Minha sala era multisseriada, tinha duas turmas diferentes que estudávamos com a mesma professora. No período da tarde tinha aula de cultivo de hortaliças, adubo orgânico, culinária e ensino religioso.

Voltamos para Dourados, lá fiz o 5º ano em uma Escola Estadual, nela o ensino era muito difícil. Eu não estava conseguindo acompanhar a turma e minha mãe foi chamada para uma reunião para falarem sobre meu desempenho. Minha mãe teve uma conversa muito séria comigo e acabou prometendo me dar uma bicicleta nova se eu passasse de ano. Resultado: ganhei a bicicleta, eu e meu irmão íamos para escola com ela e um mês depois sofri um acidente, não muito grave, só alguns arranhões.

Sáimos de Dourados e fomos para uma fazenda próxima, o lema do ônibus continuava (desta vez eu estava um pouco mais velha e gostava de ficar na parte de trás do ônibus para pular quando o motorista passava pelas lombadas das estradas de terra), íamos de bicicleta eu e mais 4 pessoas para o local onde o ônibus nos pegava, nós deixávamos as bicicletas escondidas em um buraco na lavoura e seguíamos o resto do percurso no ônibus.

Iniciei o Ensino Fundamental – Anos Finais em Campo Grande - MS, em uma Escola Estadual, lá me inscrevi em um concurso da escola e uma vez ganhei um livro da nova gramática por ter escrito a melhor carta da escola. Sempre sentei perto da mesa dos professores, eu gostava muito de ajudá-los, em alguns anos ganhei a liderança da sala, participava dos conselhos de classe com todo o corpo docente.

Ainda nesta escola eu e uma amiga fomos convidadas a sermos representantes da rede

pública de ensino nas reuniões do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, mas não entendíamos claramente qual era nossa função naquelas reuniões, participei por pouco tempo.

(Relato da autora)

Para Bueno; Chamlian; Sousa e Catani (2006, p.403) “quando se trabalha com memórias e narrativas e se advoga que as autobiografias favorecem ao sujeito uma apropriação de sua própria história, que é não apenas individual, mas também coletiva”.

Então, entrei no Ensino Médio, já no 1º ano comecei a trabalhar de vendedora e estudar à noite até o 2º ano, saía do serviço e ia caminhando até a escola para economizar o passe de ônibus para voltar pra casa, por ser muito tarde (a escola era um pouco perto da minha casa, por isso não conseguia o passe de ônibus gratuito). Quando estava no 3º ano fui trabalhar de babá, continuei estudando à noite. Concluí o Ensino Médio com 17 anos.

Busquei orientação com uma tia que tinha acabado de concluir a graduação em Pedagogia, ela me indicou o curso e disse que eu iria gostar e que sempre teria emprego.

Me matriculei na universidade particular, sem bolsa, no curso de Pedagogia. Um ano depois consegui o financiamento estudantil do curso completo.

Em meio à formação na graduação eu participava do PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, desde o início do curso, pude participar de três ciclos como voluntária, tendo a duração de um ano cada. Participei do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em uma Escola Estadual, por oito meses, com bolsa, nesse programa eu trabalho em uma escola estadual, junto com outros acadêmicos desenvolvíamos atividades lúdicas vinculadas às aulas dos professores regentes.

(Relato da autora)

Para Almeida e Biajone (2007, p.291): “os cursos de formação foram divididos em duas partes: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas de ensino que eram apresentadas como saberes científicos e, portanto, inquestionáveis e universais; na segunda, os futuros professores realizavam, numa prática real ou simulada, a aplicação dessas teorias e técnicas”.

Participar desses programas durante a minha vida escolar me deu uma visão ampliada do exercício da docência, com o vínculo no chão da escola e no campo da pesquisa científica, pude compreender como que de fato a teoria e a prática são processos indissociáveis e que uma depende da outra para desenvolver a ação docente.

2.3 A tão esperada inserção no chão da escola

Depois que eu havia tomado a decisão de continuar na graduação para ser professora, não aguentava mais de tanta ansiedade, eu queria e precisava ir para a escola, para tentar entender todos os processos da docência, mesmo que tivesse passado pelo PIBID, eu precisava ser professora regente.

Ainda estava na graduação no 6º semestre quando uma colega me falou de uma vaga

de estagiária na escola que ela trabalhava. Eu ainda estava trabalhando de babá meio período e no outro participava duas vezes na semana do PIBID.

Tive que sair do PIBID e fui para a escola como estagiária, passados sete meses subi de cargo para Assistente. Terminei a graduação e ganhei o cargo de professora sendo 20h semanais. Um ano depois na mesma escola fui contratada por 40h. Minha vida estava uma loucura, era professora na Educação Infantil e no 3º ano do Ensino Fundamental; relatórios, planejamentos, projetos e o carinho dos alunos e das crianças faziam parte da minha rotina.

Após três anos formada e atuando senti a necessidade de me qualificar, faltava algo na minha formação, então fui participar da seleção do Mestrado em Educação, retornando à casa da graduação.

Passei e consegui bolsa de estudos e hoje está em andamento o que antes foi um sonho.

(Relato da autora)

Ilha e Hypólito (2014, p.103) apontam “que o professor ao longo da carreira passa por processos diferenciados e peculiares, que podem ser caracterizados por fases da trajetória profissional”. Com este olhar, trazer a memórias tais lembranças retoma os processos pelos quais passei e que hoje são referências na minha formação, de acordo com Catani; Bueno e Sousa (2000, p. 169):

O estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicitação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem.

Nesse olhar, o percurso do meu desenvolvimento profissional pode permitir diferentes reflexões acerca da docência, desde os primeiros passos até o exercício em si.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o desenvolvimento profissional docente está atrelado a um grupo de competências e saberes da profissão que considero essenciais para o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos, tendo o conhecimento como base, o contexto dos alunos, as experiências, a reflexão contínua e consciência sobre a prática docente.

A profissão docente é um remodelamento contínuo, assim a reflexão para a autonomia nos processos educativos permeia a ação. A articulação entre as memórias para entender quem eu sou e como cheguei até o Mestrado permite a reflexão sobre a formação para a docência, o ser professor atrelado a um campo de mudanças e adaptações necessárias durante o percurso.

O desenvolvimento docente é um campo complexo e intenso, pois engloba os diversos processos que o professor perpassa ao longo da sua trajetória de vida, muito antes da sua entrada na graduação. Esse profissional de hoje foi aos poucos sendo moldado e

capacitado para o exercício da docência.

A minha história de vida me levou ao desenvolvimento profissional para entender a complexidade da docência, mas ainda são grãos de areia em um oceano de aprendizagens.

A busca para a compreensão dos processos formativos da docência é constante podendo contribuir nos estudos acerca do tema, logo o presente artigo é uma pequena parte dos aspectos da profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

BUENO, Belmira Oliveira; CHAMLIAN, Helena Coharik; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira A. O.; SOUZA, Cynthia P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº111, p. 151-171, FEUSP. 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus Editora. 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22. 2009.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea. Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 435-455, maio/ago. 2014.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**; prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor**. Práxis Educacional, v. 10, n. 17, p. 99-114/jul./dez. 2014.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: porto editora, 2000.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 155, 1995.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici **Profissionalização dos professores**: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. Curitiba: Educar, editora UFP, n. 34, p. 169-184, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

O HERÓI DOCENTE: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Data de aceite: 01/07/2020

Roseli Vieira Pires

Doutora em Psicologia pela PUC-GO; Mestre em Desenvolvimento Organizacional pela FACECA-MG; Estágio Pós-Doutoral pela PUG-GO; Estágio Pós-Doutoral pela UFG; Professora da Universidade Estadual de Goiás; Professora do Instituto Aphoniano de Ensino Superior
<<http://lattes.cnpq.br/0226402686714411>>

Kátia Barbosa Macêdo

Doutora em Psicologia pela PUC-SP; Mestra em Educação pela UFG; Estágio Pós-Doutoral pela UNICAMP/CNAN; Professora Titular da PUC-GO; Master em Psicologia Aplicada a las Organizaciones pela EAE de Barcelona; Psicanalista pela IPA
<<http://lates.cnpq.br/6558782387284931>>

Anna Flávia Ferreira Borges

Doutoranda em Educação pela UFG; Mestra em Psicologia pela PUC-GO; Especialização em Serviço Social pela UNB e Gestão de Pessoas pela FGV; Assistente Social com experiência na área organizacional
<<http://lates.cnpq.br/8076577779355815>>

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo analisar o trabalho dos docentes de uma instituição de ensino superior, com base nos contributos da Psicodinâmica do Trabalho. O artigo traz

um breve histórico da educação no Brasil e da cultura organizacional. O método utilizado foi o prescrito por Dejours, percussor da Psicodinâmica do Trabalho, o qual inclui a realização de discussões coletivas. A amostra contou com a participação de oito docentes do curso de Direito. Os resultados encontrados demonstram que as transformações na educação brasileira, nos últimos anos, trouxeram novas demandas, acúmulo de funções e novas formas de estrutura organizacional. Esses fatores indicam sobrecarga de trabalho que impacta na organização, condições e relações de trabalho, exigindo dos docentes uma carga psíquica exaustiva.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes. Psicodinâmica do Trabalho. Instituição de Ensino. Trabalho.

THE TEACHING HERO: THE CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This scientific article presents the results of a research that aimed to analyze the work of teachers in an academic institution, based on the contributions of psychodynamics of the work. The article presents a brief history of education in Brazil and of the organizational culture. The used method was prescribed by Dejours, a precursor of the psychodynamics of

the work, which includes holding collective discussions. A sample consists of the participation of eight professors from the Law course. The results found demonstrate that the transformations in Brazilian education, in recent years, brought new demands, accumulation of functions and new forms of organizational structure. These factors consider a work overload that impacts the organization, conditions and work relationships, demanding from teachers an exhaustive psychic load.

KEYWORDS: Teachers. Psychodynamics of the work. Educational institution. Work.

1 | O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

Os docentes têm um papel fundamental na educação e no processo de transformação da sociedade. Ser professor não é somente ministrar aulas; sua atuação é também um exercício cultural e social (HAMZE, 2013).

A educação das classes populares deu origem a um complexo debate a respeito de como organizar o sistema nacional de ensino, o qual tinha por objetivo organizar o ensino fundamental de forma padronizada e coerente, para atender um grande número de crianças (SOUZA, 2006).

Segundo Pereira, Felipe e França (2012), alguns aspectos como a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, se deram por conta da escolarização em massa, iniciada no final do século XIX. Hilsdorf (2005) salienta que no período de implantação da educação em massa, apesar da escola pública ter como objetivo principal a de educar uma grande população, a mesma não fornecia ensino a toda sociedade, uma vez que esta modalidade de escola era oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época quando visavam normatizar apenas os movimentos populares que reivindicavam instrução pública.

Ainda de acordo com Pereira, Felipe e França (2012), no decorrer da história, o ensino público básico no Brasil se alterou com a proposta de organização curricular e administrativa, com a implantação dos grupos escolares que aplicavam o ensino de forma fracionada. Essa modalidade de surgiu primeiramente na Europa e nos Estados Unidos. Segundo Saviani (2006), no Brasil, esse modelo de escola elementar foi criado inicialmente em São Paulo, e teve como base o projeto educacional republicano, o qual entende que os pré-requisitos para o processo nacional é o desenvolvimento intelectual e moral.

De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 2017), o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a educação oficial no Brasil começou em 15 de outubro de 1827, com um decreto imperial de D. Pedro I, que determinou que “todas as cidades tivessem suas escolas de primeiras letras”.

O acesso à educação, porém, ainda era muito restrito na época do Império. Apenas famílias ricas tinham condições de contratar professores para educar seus filhos. Os profissionais ou atuavam em escolas privadas ou vendiam conhecimento de forma

independente (BRASIL, 2017).

Somente a partir dos anos 1930, com o surgimento dos grupos escolares, foi que o ensino público gratuito passou a se organizar e atender mais alunos. Então, o poder público passou a se responsabilizar efetivamente pela educação das crianças. Assim, houve expansão dos grupos escolares e as primeiras escolas de formação superior de professores em licenciaturas surgiram.

Dessa maneira, o professor se constituiu como profissão graças à intervenção do Estado que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Assim, a mudança complexa no controle da ação docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionalização do profissional docente, conforme Nóvoa (1992). Nesse sentido, Hamze (2013) afirma que a formação dos educadores não se baseia apenas na racionalidade técnica, que também atuam como executores de decisões alheias, formando cidadãos com competência, habilidades e capacidade de decidir por um país melhor.

Diante desse cenário, Freitas (2013, p. 46) diz que o trabalho docente reflete, na sua saúde, as mudanças no contexto do trabalho, aliadas aos novos modelos de educação no Brasil e que afetaram as condições de trabalho deste profissional, principalmente no que diz respeito a sua “sobrecarga de trabalho e a desvalorização social que compromete a saúde física e psíquica desses profissionais”.

2 | A CULTURA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Toda empresa traz consigo suas características desde seu nascimento. Características essas que vêm da filosofia dos chefes, gestores ou diretores, e que acreditam ser o melhor para a atividade organizacional. Todo esse jeito de ser da empresa, incluindo outras regras, normas responsáveis pela organização dos processos e pessoas e forma a cultura organizacional que pode ser melhor definida como:

Um fenômeno dinâmico que nos cerca em todas as horas, sendo constantemente desempenhada e criada por nossas interações com outros e moldada por comportamentos de liderança, é um conjunto de estruturas regras e normas que orientam e restringem o comportamento (SCHEIN, 2009, p. 01).

A partir dessa noção, entende-se, então, que a formação da cultura não está ligada de forma isolada à organização, mas também é influenciada por hábitos dos colaboradores que a compõe. As normas, crenças e valores a princípio vêm do topo da hierarquia, sendo repassadas aos que ingressam na organização, mas, aos poucos, as pessoas também influenciam na modificação dessa cultura dentro do ambiente.

A cultura implica estabilidade, enfatiza demonstrações conceituais e aglutina, fazendo com que o grupo seja levado em direção ao consenso; é o resultado de suas ações que são compartilhadas pelos grupos e recebe influência do contexto cultural onde

está inserido (MACEDO; PIRES, 2006).

Assim, há uma via de mão dupla na interação entre empregado e empresa para a construção da cultura organizacional. A filosofia e o jeito de ser da empresa podem predominar, mas os empregados também participam da composição da cultura.

Silva (2002, p. 421) afirma que “cultura reflete as visões comuns sobre o modo como às coisas são feitas por aqui, na organização.” Por isso as pessoas têm estilo de vida diferente, mas quando passam a viver em grupo surgem normas e valores com o objetivo de estabelecer o comportamento para que tenham uma convivência melhor (LUZ, 2003).

Essa convivência foi estudada por Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), e abriu caminho para compreensão dos fatores psicossociais, principalmente no que se relaciona ao desempenho do trabalhador e da cultura organizacional que impactam a saúde do trabalho.

Para Dejours (1999), o trabalho é para o trabalhador uma forma de afirmar sua identidade e o trabalho coletivo é visto como fator de desenvolvimento, de progresso, sendo o individual fator de realização pessoal, como forma de realizar experiências de superação, de abertura de pensamento, de completude.

O trabalho como parte do mundo externo ao sujeito e ao seu próprio corpo e relações sociais, representa fonte de prazer ou de sofrimento, desde que as condições externas oferecidas atendam ou não à satisfação dos desejos inconscientes.

Nessa perspectiva, Dejours (1992; 1999; 2007; 2009) ressalta a importância de considerar as diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O primeiro está relacionado a um trabalho que impõe e se traduz no planejamento, objetivos das tarefas, definição de regras comportamentais, estabelecimento de normas e procedimentos técnicos, estilos de gerenciamento, pressões e regulamentos do modo operatório. O segundo, o trabalho real, representa aquilo que, na experiência do trabalho, se dá a conhecer ao sujeito por sua resistência ao domínio, competência, conhecimento e até ciência.

Fleury e Macêdo (2015) esclarecem que há uma defasagem entre o trabalho prescrito e o real; essa defasagem faz com que os trabalhadores utilizem recursos para ajustar o prescrito o mais perto possível do real, e caso não haja essa possibilidade, o trabalhador experimenta sentimentos de realização de um trabalho abaixo do que ele poderia fazer. Esse fato contribui para aumentar sua insatisfação e, conseqüentemente, sua vulnerabilidade psíquica.

Dejours (2004) pesquisa a vida psíquica no trabalho há mais de 40 anos, tendo como foco o sofrimento psíquico e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos trabalhadores para a superação e transformação do trabalho em fonte de prazer. Constituindo, assim, a abordagem científica da Psicodinâmica do Trabalho.

A Psicodinâmica do Trabalho está relacionada diretamente ao processo de saúde e adoecimento, que se dão por conta das vivências de prazer e sofrimento na atuação

e busca pelo entendimento que proporcionam a motivação do trabalhador. Uma de suas características é o foco na coletividade. Após avaliar o grupo e diagnosticar o sofrimento psíquico em situações dentro da organização, a mesma busca intervir na forma de trabalho à qual os indivíduos estejam submetidos.

A Psicodinâmica do Trabalho tem, também, por referência fundamental, os conceitos ergonômicos de trabalho prescrito (normas e procedimentos a serem seguidos) e de trabalho real (a realização em si de uma atividade). De acordo com estudiosos, é no espaço entre o trabalho prescrito e o real que pode ocorrer ou não a sublimação e a construção da identidade no trabalho.

De acordo com Dejours (1987), as categorias da Psicodinâmica do Trabalho estão organizadas em duas categorias: a organização do trabalho compreende: condições de trabalho e relações de trabalho e a mobilização subjetiva. Para fins desse artigo, será abordada a Organização do Trabalho, aplicada ao contexto dos docentes de uma instituição de ensino superior. Para compreender as contribuições da Psicodinâmica do Trabalho nos processos de prazer e sofrimento é necessário pontuar que a organização do trabalho, condições de trabalho e relações de trabalho estão articuladas, uma vez que se referem à gestão da organização.

Fleury e Macêdo (2015) ressaltam que a organização do trabalho e suas prescrições definem os destinos que o sofrimento do trabalhador trará, podendo tornar-se criativo ou patogênico, dependendo da margem de negociação entre suas imposições e a realidade do trabalho. Isso porque a organização do trabalho pode interferir diretamente no funcionamento psíquico do trabalhador; revela-se, deste modo, que certas organizações são perigosas para o equilíbrio psíquico e que outras nem tanto.

E essas categorias da organização no contexto do trabalho podem ser aplicadas na compreensão das subjetividades mobilizadas nas vivências do fazer docente.

3 | COMO SE ORGANIZA O TRABALHO DOCENTE

A organização do trabalho é possível através da divisão e descrição de cargos. De acordo com Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), a organização do trabalho compreende o modo operatório prescrito e a divisão das pessoas, ou seja, a repartição das responsabilidades, hierarquias, controle, entre outros.

Segundo Dejours (1997, p. 42-43) a definição do trabalho é apresentada em duas formas: a primeira refere-se ao trabalho como uma “atividade útil coordenada”, nos aspectos operacionais. Mais adiante, a definição é ampliada e diz que o trabalho “é a atividade coordenada desenvolvida por homens e mulheres para enfrentar aquilo que, em uma tarefa utilitária, não pode ser obtido pela execução estrita da organização prescrita.”

Nesse contexto, o trabalho deixa de ser apenas um meio de troca de valores e passa a ser reconhecido como um estilo de vida, que trará uma posição para o indivíduo

perante a sociedade; tal posição se dará por conta do exercício de determinada profissão. Levando em consideração as afirmações supracitadas, percebe-se então que o modo pelo qual o trabalho será executado está diretamente ligado à divisão das tarefas. Dessa maneira,

Na organização do trabalho, a divisão das tarefas é que conduz os indivíduos aos trabalhos a serem executados (...). É por intermédio da divisão das tarefas que se caracteriza a divisão dos homens, a hierarquia de supervisão, de comando, que define e codifica todas as relações de trabalho (PIRES, 2011, p. 95).

Segundo Mendes *et al.* (2010, p. 81) “o trabalho prescrito corresponde ao que antecede a execução de uma tarefa”, ou seja, são normas e procedimentos a serem seguidos para a realização de uma atividade dentro do cargo exercido, mais adiante, os autores continuam “é fonte de reconhecimento e de punição para quem não obedece”. Dessa forma, o trabalho prescrito é ditado pela organização e corresponde a diversos níveis hierárquicos.

Já o trabalho real é apresentado por Pires (2011) como aquele que tem por função dar vida ao trabalho prescrito. Entende-se então, que no trabalho real o colaborador é responsável por colocar em prática as normas e procedimentos ditados no trabalho prescrito.

Dejours (2016) afirma que existe uma discrepância entre trabalho prescrito e trabalho real. Esta afirmação se dá por conta de que nenhuma regra ou procedimento é capaz de atender todas as situações que podem ocorrer no momento da realização do trabalho. Dessa forma, a realidade do trabalho se torna muito complexa, pois é o trabalhador que tem que agir como intermediador e lidar com os imprevistos que podem ocorrer entre o trabalho prescrito e o real. A prescrição, caso seguida à risca, inviabiliza o trabalho (DEJOURS, 2016). Portanto, a organização do trabalho é um processo de negociação entre quem organiza e quem executa determinada atividade. Dentro da organização do trabalho, o autor também estabelece as condições de trabalho, abordadas a seguir.

4 | QUAIS AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E COM AS QUAIS OS DOCENTES SE DEPARAM?

Como condição de trabalho, entende-se o conjunto que envolve o ambiente físico (temperatura, pressão, barulho), as condições de higiene e de segurança e as características ergométricas do local de trabalho. O alvo é o corpo do trabalhador, o que lhe ocasiona desgaste, envelhecimento e doenças.

Para Dejours (1992), quando se é abordada a questão ergonômica do trabalho, está se referindo, indiretamente, ao conflito existente entre o empregado e a organização do trabalho, uma vez que o conteúdo ergonômico resulta na divisão do trabalho. O objetivo é que a organização do trabalho proporcione condições ao trabalhador para realizar sua

tarefa.

Além da questão ergonômica do trabalho, a caracterização do fator humano, em termos de recursos humanos, é pertinente para as análises do trabalho dos professores: o conceito de técnica remete, essencialmente, às habilidades que implicam no uso da fala e do corpo no trabalho, estando esses usos relacionados diretamente a uma intencionalidade física ou atividade de pensamento que passa para o corpo o papel de executor, e coaduna com a teoria de Dejours (2005), sendo o humano que estabelece as relações de trabalho.

5 | RELAÇÕES DO TRABALHO

Trabalhar não é apenas exercer atividades produtivas, mas também conviver (DEJOURS, 1999). Conforme esse autor para que se tenha um ambiente de trabalho prazeroso é necessário que tanto as qualidades profissionais quanto as pessoais caminhem lado a lado e em perfeita harmonia.

De acordo com Dejours (2004; 2016), por meio do aprimoramento teórico e das experiências vividas, a teoria Psicodinâmica do Trabalho cria o modelo de homem como um ser que pensa, interpreta, reage e organiza sua relação com o trabalho. E para encontrar o equilíbrio no trabalho, é necessário que o colaborador exerça atividades que lhe permitam encontrar prazer na sua função, pois as pressões advindas do trabalho podem levar ao desequilíbrio da saúde mental do trabalhador.

Sob esta perspectiva, emerge o questionamento em relação ao ambiente de trabalho vivenciado pelos docentes nas instituições de ensino. A instabilidade e a insegurança concorrem para a insatisfação tantas vezes percebida em meio a essas categorias profissionais, principalmente no Brasil.

Para Heloani e Lancman (2004, p. 12), “Aprender e compreender as relações de trabalho exige mais do que uma simples observação, mas, sobretudo, exige uma escuta voltada a quem executa o trabalho, pois este implica relações subjetivas meio evidentes que precisam ser desvendadas”.

Nessa lógica, Macêdo (2008) pondera que o profissional pensa em sua relação de trabalho e atribui um sentido às situações, mas isto depende das condições socioeconômicas oferecidas; logo, em contrapartida, as situações de trabalho modificam as percepções desse trabalhador de si mesmo, dos outros e do próprio trabalho.

6 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método preconizado na Psicodinâmica do Trabalho prevê uma série de etapas que servem de norteadores para o trabalho de campo (DEJOURS, 1999; 2009). Descreve-se a seguir as principais etapas previstas nesse método que já foi exaustivamente descrito

em português no anexo constante do livro “A Loucura do Trabalho” (DEJOURS, 1992).

6.1 A demanda e sua constituição: a fase da pré-pesquisa

Para a construção do estudo, parte-se de dois pressupostos essenciais: o voluntariado dos participantes e a concordância da instituição para a realização da enquete ou pesquisa. Essa fase caracteriza-se por criar condições objetivas para realizar a pesquisa, apresentar e difundir os princípios da Psicodinâmica do Trabalho e da pesquisa entre os trabalhadores, identificando voluntários interessados em participar das demais etapas e organizar os grupos.

6.2 A enquete ou a pesquisa propriamente dita

Nessa fase, procura-se criar um espaço coletivo de discussão que favoreça a verbalização dos trabalhadores. Os pesquisadores estarão atentos ao conteúdo das falas, ao que é objeto de consenso, às discussões contraditórias, àquilo que emerge espontaneamente ou não, ao que é dito ou omitido em relação a certos temas e às características da organização do trabalho.

Essa fase será subdividida em quatro etapas: análise da demanda, análise do material da enquete, observação clínica e interpretação.

a) Análise da demanda

A demanda gera a intervenção, por vezes proposta pela direção das empresas ou chefias, nem sempre é a mesma expressa pelos trabalhadores. Nessa etapa, busca-se compreender a demanda do grupo que participa do estudo, tendo como base alguns princípios: entender quem formula a demanda; o que se solicita e a quem a demanda é dirigida. Essa reconfiguração da demanda norteará toda a construção de hipóteses e interpretações a serem formuladas pelos pesquisadores durante o desenvolvimento dos grupos.

b) Análise do material da pesquisa

O material da pesquisa é resultado das vivências subjetivas expressas pelo grupo de trabalhadores durante os encontros. Esse material é apreendido a partir das palavras e do contexto no qual elas são ditas, das hipóteses sobre os porquês, de como estabelecem as relações com o trabalho, enfim, da formulação que os trabalhadores fazem da sua própria situação de trabalho.

c) A observação clínica

Nessa fase, os pesquisadores buscam registrar o movimento que ocorre entre o

grupo de trabalhadores e o dos pesquisadores. Trata-se não somente de resgatar os comentários dos trabalhadores ditos em cada sessão, mas também de articulá-los e ilustrá-los para facilitar a compreensão destes quanto à dinâmica específica da pesquisa. Não se trata de resumo do conteúdo das sessões, mas de fazer aparecer ideias e comentários e interpretações, mesmo que provisoriamente formuladas. É um trabalho, então, que consiste em evidenciar e explicitar a trajetória do pensamento dos pesquisadores que conduzem os grupos.

d) A interpretação

Nessa fase, tendo como base e como pano de fundo a análise da demanda, do material da enquete e a observação clínica, os pesquisadores formularão e identificarão os elementos subjetivos surgidos durante as sessões, buscando lhes dar um sentido. Conceitos teóricos como sofrimento e prazer no trabalho, mecanismos de reconhecimento e cooperação e estratégias coletivas de defesa são ferramentas que permitem dar sentido e explicação ao material produzido durante os grupos. O resultado dessa etapa gera um relatório que deverá ser encaminhado e validado pelo grupo de trabalhadores que participaram da pesquisa.

6.3 Validação e refutação do relatório

Trata-se de um processo interativo de apresentação das interpretações dos pesquisadores, validação da análise, dos resultados e das conclusões da intervenção entre pesquisadores e participantes da pesquisa/intervenção. O relatório final será discutido com o conjunto dos trabalhadores que não participaram diretamente da pesquisa e com a direção da instituição para difundir as interpretações elaboradas no relatório de cada grupo. Em algumas situações pode-se fazer a validação ampliada.

Para a realização deste estudo, o método acima descrito foi utilizado como base para todas as etapas. Participaram do estudo oito professores universitários de uma instituição de ensino superior privada, todos eles do curso de Direito, sendo cinco do sexo masculino e três do sexo feminino; destes um possui idade inferior a 30 anos, cinco entre 30 e 39 anos e dois entre 40 a 49 anos. Dos participantes do estudo, cinco possuem título de Mestre e três possuem Especialização *lato sensu*. Para o estudo foram realizados três encontros para a pesquisa propriamente dita e um para validar os dados, encontros estes de aproximadamente duas horas cada.

A análise dos dados foi feita a partir da análise clínica do trabalho que utilizou a triangulação de juízes, contando com uma psicanalista e duas pesquisadoras.

7 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados são inerentes à organização, condições e relações de trabalho dos docentes pesquisados.

Ao descreverem sua organização do trabalho percebeu-se que os entrevistados trabalham em mais de um turno, e existe a necessidade de utilizar o tempo fora da instituição com afazeres como: planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades e avaliações. Os entrevistados salientaram que, com a atual rotina de trabalho, surgem sintomas como exaustão e cansaço.

Alguns trechos das respostas dos participantes ilustram esses aspectos:

Trabalho 20 horas semanais na faculdade, e muitas horas a mais em casa planejando, elaborando e corrigindo atividades. Além de outras atividades fora da docência (P1).

Trabalho em tempo integral nos turnos matutino, vespertino e noturno, de forma que o trabalho se torna muito cansativo (P2).

A rotina que tenho é bem puxada, pois trabalho muito no meio da semana e também nos finais de semana, com uma carga horária bastante preenchida (P3).

O fazer docente apresenta uma organização na qual o profissional assume a responsabilidade de desenvolver o seu trabalho em jornadas exaustivas, com rotinas intensas que, quase sempre, só serão finalizadas fora do ambiente de trabalho. No trabalho do docente, as transformações da educação, ao longo da história, modificaram não só sua função como também houve uma demanda de novos compromissos a serem assumidos por ele.

Nesse sentido, a organização do trabalho abrange a divisão de tarefas e das relações, levando em consideração as vantagens e desvantagens do trabalho, bem como o sentimento do trabalhador em relação ao trabalho.

No que se refere às condições de trabalho, os entrevistados disseram que são adequadas para o desempenho das suas tarefas. E estas condições estão relacionadas à estrutura física da instituição e apoio por parte da equipe gestora. Vale destacar que estas estruturas se apresentam de forma adequada de acordo com a realidade da instituição. Contudo, apesar de considerarem a estrutura adequada, há ainda alguns fatores que causam sofrimento ao trabalhador, como exemplo, quadro verde com necessidade de utilização de giz, salas de aula sem ar condicionado e equipamentos insuficientes para todos os docentes.

Alguns trechos das respostas ilustram esses aspectos:

Eu acho aqui muito organizado, tudo aqui é muito organizado, a secretaria, a coordenação a direção é muito organizado (P2).

São adequadas, a estrutura é boa, ma, precisa melhorar em condições de qualidade para o professor. Mudar a questão de quadro, ar condicionado, data show, isso faz diferença para o professor, essa estrutura física é importante, mostra que a faculdade

tem uma preocupação. Isso precisa melhorar (P5).

A faculdade é muito organizada em questão de salas de aula, biblioteca, estrutura, a única questão para mim é o giz, eu sou alérgica, deveria ter pincel, o giz afeta a qualidade do ensino e a vida do professor (P7).

No que concerne à teoria da organização do trabalho, ao ambiente e às escalas de trabalho discutidas à luz da teoria de Dejours (1993) e de Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), é possível observar, por meio dos depoimentos dos professores, que existe prazer em participar desta instituição, os professores se sentem pertencentes a instituição, dadas as oportunidades de acesso e discussão do trabalho, o que muitas vezes não ocorre em outras profissões. No entanto, há o destaque para algumas questões ergonômicas que podem ser melhoradas, e que afetam a saúde do docente. A escuta coletiva permitiu ouvir os trabalhadores que são as pessoas que executam o trabalho, com base nas falas apresentadas, são pequenas mudanças que podem proporcionar melhorias nas condições dos professores entrevistados.

Muitas instituições de ensino procuram proporcionar espaços onde o trabalhador possa descansar em seus momentos livres, como no horário de intervalos de aula, por exemplo. Na fala dos professores ficou evidente que há condições adequadas de trabalho e que o grupo se preocupa em trabalhar em um espaço acolhedor.

No contexto das condições de trabalho dos professores, os fatores que indicam prazer incluem bom ambiente físico de trabalho, condições de higiene do trabalho que resguardam e previnem o adoecimento do trabalhador, bem como segurança do trabalho que são medidas técnicas utilizadas para prevenir acidentes no trabalho.

Já os fatores que causam sofrimento dentro do aspecto de condições de trabalho do professor incluem: melhoria do ambiente físico de trabalho, equipamentos de trabalho inadequado, quadro de giz, falta de ventilação, falta de iluminação, barulho intenso, baixa ou elevada temperatura, entre outros aspectos.

Os professores descreveram suas relações de trabalho como boas, e consideram a instituição pequena, com isso, a comunicação flui melhor, pois têm contato direto com todos os departamentos da faculdade, e isso é um diferencial. Não há cobrança por parte da direção, a coordenação está sempre presente e os colegas de trabalho estão sempre dispostos a ajudar uns aos outros, ou seja, existe a cooperação no trabalho.

Alguns trechos das respostas ilustram esses aspectos:

O diretor geralmente não está muito presente ele não vai cobrar muito, mas tem a avaliação geral da coordenação de cursos e está sempre presente (P6).

Eu gosto do estilo de gestão, nós temos apoio pedagógico, nós temos coordenador de curso que sempre atende na hora todo tipo de problemas com aluno, seja pessoal com o trabalho mesmo, sempre fui atendida e sempre me ajudou a resolver (P8).

Além do grupo da faculdade como um todo, tem o grupo do TCC, as discussões sobre os problemas ocorrem de forma informal, há também o reconhecimento por parte dos alunos (P6).

Mendes e Abrahão (1996) asseveram que para se obter prazer, é preciso que a forma de organização do trabalho, proporcione condições para a pessoa relaxar suas tensões, o que é possível verificar nos trabalhos livremente escolhidos e quando possibilitam o reconhecimento do trabalhador pelo resultado do seu esforço.

A obtenção do prazer está diretamente ligada às condições do trabalho, onde se englobam relacionamentos interpessoais e reconhecimento pelo trabalho prestado.

Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) afirmam que para encontrar o equilíbrio no trabalho, é necessário que o colaborador exerça atividades que lhe permitam, em sua função, ter prazer, uma vez que as pressões advindas do trabalho podem levar ao desequilíbrio da saúde mental do trabalhador.

As relações de trabalho integram as interações com as chefias imediatas e superiores, com os membros da equipe e outros grupos de trabalho e, por fim, com as interações externas. A importância da relação com o trabalho é a principal referência das pessoas, uma vez que a identidade profissional é fortemente estabelecida na relação profissional.

Vários são os fatores que causam satisfação nas relações de trabalho, como o bom relacionamento interpessoal com a supervisão e com a equipe de trabalho, reconhecimento profissional, e quando o relacionamento com os alunos é prazeroso.

Na assertiva de Dejours (1993), o profissional precisa integrar-se no ambiente do próprio trabalho e sentir-se participe de todos os processos ali realizados, o que constitui, com certeza, o grande diferencial que percebemos no grupo de professores investigados nesse estudo.

Os fatores que causam sofrimento nas relações de trabalho do professor são jornada de trabalho intensa, normas de trabalho, horário rígido, controle de lançamento de diários, orientação de monografia. Observa-se que as normas são necessárias para a execução do trabalho, no entanto, quando elas são rígidas e principalmente quando não são construídas por quem executa o trabalho, os fatores citados exigem grande carga psíquica para o grupo de professores investigados.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as vivências dos professores do curso de Direito de uma instituição de educação superior, utilizando as categorias da Psicodinâmica do Trabalho. Na categoria da organização do contexto do trabalho, os dados evidenciaram alguns resultados comuns e indicam que todos os professores realizam outras atividades além da docência. Ainda nessa categoria, os dados mostram que há sobrecarga de trabalho, pois, além de ministrar as horas de aula, existe o exercício de corrigir as atividades proposta, muitos trabalham em tempo integral, com uma rotina árdua e com pouca carga horária para exercício das atividades.

No que diz respeito às condições de trabalho, ficou evidenciado que a estrutura

é boa e adequada para o exercício da docência, existem bons ambientes de trabalho como salas de aula, biblioteca, sala de professores. Porém, há necessidade de algumas mudanças como utilização do quadro com giz e ar condicionado nas salas de aula, ou seja, modernizações na estrutura institucional.

As relações de trabalho são consideradas como boas, por não possuir cobranças da direção; há regras, porém, estas, na visão geral, são necessárias para resolução de problemas. Por fim, observou-se que todos têm outras profissões, mas quando lhes perguntam qual a sua profissão? A resposta é “Sou professor”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Evolução da educação especial no Brasil**. Brasília, DF: Portal do MEC, 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br>.

DEJOURS, Christophe. **Situations du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 2016.

DEJOURS, Christophe. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho? **Revista Cult**, São Paulo, v. 12, n. 139, p. 49-53, 2009.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Tradução Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999; 2007.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. Tradução Maria Irene S. Betiol e Maria José Tonelli. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

DEJOURS, Christophe. **Da Psicopatologia à Psicodinâmica do trabalho**. Brasília, DF: Fundação Oswaldo Cruz, 2004.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. Tradução Maria Irene S. Betiol e Maria José Tonelli. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DEJOURS, Christophe. **Travail**. Usure mental. De la psychopathologie du travail à la Psychodynamique du Travail, 1993.

DEJOURS, Christophe. **A Loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1990; 1992.

DEJOURS, Christophe. Note de travail sur la notion de souffrance. In: DEJOURS, Christophe. (Org.). **Plaisir et souffrance dans le travail**, (tome 1). Paris: 'AOCIP, 115-123. 1987.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian (Org.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito; MACÊDO, Kátia Barbosa. A clínica psicodinâmica do trabalho: teoria e método. In: MACÊDO, K. B. (Org.). **O diálogo que transforma: a clínica psicodinâmica do trabalho**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, p. 95-134, 2015.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. **Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento**. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (Coord.). **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Pesquisas Brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013.

HAMZE, Amélia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. 2013, Disponível em: <<http://www.brasilecola.com.br>>.

HELOANI, Roberto; LANCMAN, Selma. Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Prod**. [online], São Paulo, v.14, n.3, p. 77-86, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-5132004000300009&script=sci_abstract&lng=pt>.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thompson, 2005.

LUZ, Ricardo. **Gestão do Clima Organizacional**. Rio Janeiro: Qualitymark, 2003.

MACÊDO, Kátia Barbosa. **Trabalho dos trabalhadores de arte, entretenimento e lazer: uma abordagem psicodinâmica**. Projeto de pesquisa, Universidade Católica de Goiás, 2008.

MACÊDO, Kátia Barbosa; PIRES, José Calixto de Souza. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-105, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>>.

MENDES, Ana Magnólia; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: uma abordagem psicodinâmica. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 179-184, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S1678-971200900040000400015&lng=en>.

MENDES, Ana Magnólia; FACAS, Emilio Peres; MELO, Álvaro Roberto Crespo; MORRONE, Carla Faria. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**, Curitiba: Juruá, 2010.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: <www.repositorio.ufsc.br>.

PEREIRA, Lílian Alves; FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. **A origem da escola pública brasileira: a formação do homem**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf>.

PIRES, Roseli Vieira. **As vivências dos profissionais de uma companhia de teatro em relação ao seu trabalho: uma abordagem psicodinâmica**. 236f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2011.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 109-151.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

O OLHAR ACADÊMICO/PIBIDIANO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/07/2020

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará Campus Crateús
Tamboril-Ceará

<http://lattes.cnpq.br/2842049227860525>

Antonio Avelar Macedo Neri

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará Campus Crateús
Crateús-Ceará

ID Lattes: 4489040579463197

Maria das Dores Alexandre Maia

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará Campus Crateús
Crateús-Ceará

ID Lattes: 9028858288566652

Mayara Barros Bezerra

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará Campus Crateús
Nova Russas-Ceará

ID Lattes: 6523002850585421

Oscar Soares de Araújo Júnior

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
Crateús-Ceará

ID Lattes: 4707177940068873

RESUMO: No que se refere as práticas avaliativas no ensino superior, a presente produção acadêmica tem como objetivo investigativo a partir do olhar técnico e pedagógico do acadêmico e pibidiano, problematizar e discutir as práticas avaliativas no ensino superior no curso de licenciatura em geografia nos Sertões de Crateús, analisar teoricamente e criticamente as práticas avaliativas pautadas no ensino de geografia e compreender a importância da avaliação para com o ensino e aprendizagem do licenciando. No conjunto do artigo, tem-se como recursos metodológicos, a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico fundamentada em autores que abordam a temática bem como: Vasconcellos (1998), Hoffmann (1994) e, principalmente Luckesi (2011) entre outros que possibilitam a construção do diálogo e contribuição para a pesquisa. Ainda, é pertinente o uso da etnometodologia embasada em Coulon (1995) para que se possa realizar análises e a abordagem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como aporte para pautar a avaliação. Nestas perspectivas, leva-se em conta os saberes adquiridos na prática enquanto atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a troca de experiências entre o ensino superior

e a educação básica. Ainda, as discussões sobre as práticas avaliativas são pautadas objetivando a pedagogia emancipadora no sentido de romper com as formas e padrões tradicionais de avaliar. Tem-se como resultados que, a avaliação é uma prática que requer atitude e que possibilita ao sujeito a construção de resultados positivos e a transformação social e política no princípio da humanização.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Práticas avaliativas. Geografia. Sertões de Crateús. PIBID.

THE ACADEMIC / PIBIDIAN GAZE ON EVALUATIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: From the technical and pedagogical point of view of the [academic] and pibidiano, and concerning itself with evaluative practices in higher education, the present [academic production] has the investigative objective to problematize and discuss the evaluative practices in the geography degree course in the Sertões de Crateús. It theoretically and critically analyzes the evaluative practices in the teaching of geography and understands the importance of evaluation for the teaching and learning of the [licensee]. The article has, as its methodological resources, qualitative research [of a bibliographic nature] by authors who address the theme, including Vasconcellos (1998), Hoffmann (1994), and Luckesi (2011), among others who facilitate the constructive dialogue and contribution to research. Still, the use of ethnomethodology based on Coulon (1995) is pertinent to carry out analyses and the [approach] of the Law of Directives and Bases of Education (LDB) as an input to guide the evaluation. Through these lenses, the article takes into account the practical knowledge acquired while working in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) and the exchange of experiences between higher education and primary education. Discussions about the evaluative practices aim at the emancipatory pedagogy by breaking with the traditional forms and standards of evaluation.

The results are that evaluation is a practice that requires [attitude], and that allows the subject to build positive results and social and political transformation in the [principle] of humanization.

KEYWORDS: Higher education. Evaluative practices. Geography. Sertões de Crateús. PIBID.

INTRODUÇÃO

As práticas avaliativas enquanto instrumento da gestão institucional estão alinhadas a função política e pedagógica do ensino e, deve-se constituir, sobretudo como um processo dialógico nos níveis de educação fomentado pelos entes federativos. Desse modo, as práticas avaliativas são abordadas em diferentes concepções de formação no magistério para com a aplicabilidade na sala de aula. “Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar

seu avanços, suas resistências, suas dificuldades [...]”. (VASCONCELOS, 1998, p. 54).

Assim, é necessário que saibamos distinguir do que se trata a avaliação e os exames em decorrência do processo formativo de ensino, uma vez que tais práticas são corriqueiras dentro da estrutura social de sistema educacional que se faz presente na conjuntura do sistema capitalista.

É certo que o exame tende a verificar, não construindo ações a partir da conclusão que se tem a respeito dos resultados obtidos, ou seja, é um processo seletivo inculcado na pedagogia da dominação, da exclusão, do empreendimento, sustentando as ideias propostas pela educação capitalista que se fundamenta na pedagogia liberal. O exame como prática de aprendizagem tende a fomentar uma associação mecânica entre conteúdos e realidade, sem dar suporte para a investigação. Já a avaliação possibilita encaminhar.

Assim, conforme Luckesi (2011, p. 54) “A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reecaminhamento da ação, possibilitando consequência no sentido de construção dos resultados que se deseja”. Neste conjunto, é notório o quanto o exame viabiliza a construção de um produto para o sistema alienante, tendo em vista que essa prática avaliativa sustenta a ideologia fatalista e a domesticação à leitura. Contudo, a avaliação enquanto mecanismo de investigação e de construção de bons resultados não poderá ser objeto da pedagogia conservadora.

Nesse sentido, o artigo problematiza as práticas avaliativas num viés da socialização de saberes historicamente acumulados, na construção de ações investigativas assentadas na gestão democrática ao passo que se pensa em práticas educativas emancipatórias no limiar das contradições do sistema capitalista e do fracasso da pedagogia do exame. Por fim, a avaliação tem a função de diagnosticar continuamente, reconhecendo e considerando aspectos sociopolíticos. Por isso a tamanha importância para o ensino e aprendizagem. Para explicitar, Libâneo (1990, p. 195) nos rememora ao afirmar que: “A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. Além disso, é perceptível o uso das práticas avaliativas no ensino superior mediante a proposta e elucidações das tendências pedagógicas. Fica claro as atribuições das práticas avaliativas quanto as formas de avaliar obedecem os papéis centrados por essas tendências de cunho político, social e cultural.

“Não é indiferente, portanto, os tipos de procedimentos que se adota, sendo a avaliação uma dimensão bastante reveladora do projeto pedagógico implicado em cada modo distante de ensinar”. (CORDEIRO, 2013, p. 149). Nesta proposição, pensando na academia enquanto um dos principais palcos de formação social, política e humana, ainda é utilizado práticas avaliativas pedagógicas que conduzem o ato de avaliar para a ideia de reprodução, da repetição acrítica com o falso discurso do ensino humanístico.

Assim, ao considerarmos a formação de professores no ensino de geografia nos Sertões de Crateús, é importante ressaltar seu níveis de formação, onde tem-se bacharéis

e licenciados. Logo, há fortes tensões enquanto formação de currículo dos licenciandos. Desse modo, Joe Garcia afirma que “Transformar o currículo, desenhar experiências de aprendizagem e decidir sobre estratégias de avaliação representam alguns dos principais desafios com os quais convivem os professores universitários”. (GARCIA, 2009, p. 204).

Partindo dessa dimensão, o artigo também discute as práticas avaliativas a partir da formação dos professores, haja vista que a discussão tem o propósito de debater a temática no sentido de uma educação emancipadora, logo, investigar, questionar e problematizar a formação e os métodos dos profissionais são necessários. Ademais, a avaliação bem como pauta Brasil (1996) em seu Art. 24º, deve ser contínua, considerando os contextos sociais, as dificuldades do aprendiz e possibilitando aprendizagens significativas. Embora, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação neste artigo trate especificamente da avaliação para com a educação básica, esta por sua vez se aplica em outros contextos de ensino, tendo em vista que o ensino superior está condicionado ao Plano Nacional de Educação (PNE) e este pautado na LDB.

Dessa maneira, o Art. 9º é explícito ao assegurar que a avaliação deve propiciar fundamentos para uma educação de qualidade, inclusive no ensino superior. Contudo, as indagações ainda são pertinentes quanto as práticas avaliativas nos diferentes eixos de ensino, haja vista o sistema social, político e econômico que se tem. Nesse ínterim, a produção acadêmica tem como máxima, problematizar e discutir as práticas avaliativas no ensino superior da licenciatura em geografia nos Sertões de Crateús além de propor o discernimento quanto a importância das práticas avaliativas na construção social e na humanização do sujeito.

Diante disso, a produção subsidia-se na pesquisa de natureza qualitativa, respaldada em autores que traz leituras aptas a discussões no que tange a temática além de outros autores que apresentam grandes contribuições, enriquecendo o debate e tornando a leitura ampla e formando seres politizados. Freire (2003, p. 123) é extraordinário ao sustentar que “A leitura de mundo do educando revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente construído”. Logo, a avaliação enquanto um ato dialógico como bem propõe Luckesi (2000), constrói constantemente essa leitura.

Adicionalmente, tem-se a leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o uso da etnometodologia alicerçada em Coulon (1995) para que fosse possível realizar análises comparativas a fim de ampliar o debate e articular as proposições debatidas. Para tal, fez-se necessário a aplicação de um questionário com quatro questões subjetivas para um núcleo de 10 discentes da licenciatura em geografia, sendo estes do segundo, quarto e quinto semestre. O questionário tem como objetivo, fomentar implicações, reflexões e discussões sobre as práticas avaliativas no ensino de geografia nos Sertões de Crateús. É nesse sentido que a pesquisa é de extrema importância pois propicia o debate e põe desafios à licenciatura, sobretudo aos profissionais, mas também criando atitudes nos discentes quanto a atuação futura no magistério.

Portanto, o presente artigo discute a avaliação enquanto instrumento essencial para o processo pedagógico-didático, buscando-se também levar o docente a reflexão de suas práticas. Assim, a produção segue discutindo a temática abordando diferentes proposições e propondo a avaliação enquanto processo dialógico, assentado na pedagogia progressista, objetivando o ensino que conscientize as camadas rotuladas como subalterna e subjugadas como massa muscular do sistema capitalista.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Nestas perspectivas de discussão, é válido ressaltar que a avaliação se constitui como uma reorientação da prática pedagógica. As práticas avaliativas que se constituem nas redes de ensino ainda são sustentadas mediante uma lógica fragmentada e racionária proposta pelo sistema capitalista que se fundamenta na pedagogia da mordalha. O ensino superior, ainda é palco de disseminação de tais práticas, vulgarizando os métodos da pedagogia do exame por meio da formação do currículo acadêmico, da formação de professores. Sendo o ensino superior o objeto de estudo do artigo, tais problemáticas serão apontadas mais adiante nas discussões a partir do estudo etnometodológico. A priori, é plausível compreendermos a importância da avaliação no ensino e aprendizagem para posteriormente se discutir de forma politizada tais situações. Assim, a avaliação é um paradigma de mediação ao ponto que encoraja a construção do saber.

Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 1994, p. 51).

Conforme Luckesi (2011, p. 214), “A avaliação, em si mesma, é um instrumento de dinamismo e progresso”. É notório que a avaliação tende a viabilizar a transformação do sujeito, de sua aprendizagem. É nesses aspectos pedagógicos que a avaliação se torna essencial para transformar e construir o conhecimento do sujeito social. A avaliação apresenta também um fator político essencial o qual corrobora com os ideais revolucionários da pedagogia libertadora. Dessa maneira, compreender a importância da avaliação enquanto docente no ensino superior, é instruir o ser essencialmente político, fazendo-o refletir sobre as amarras do sistema capitalista e se apropriando de uma nova leitura e filosofia de mundo. É sabido que, o professor tende a erdar a cultura do examinar, sobretudo os bacharéis por não apresentar formações pedagógicas voltadas à licenciatura.

O que se percebe ao aprofundar os estudos sobre a questão é que o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados nesse campo e que, tanto na teoria quanto na prática, a avaliação nesse nível de ensino se reveste de rituais e atitudes discriminatórias. Neste caso, a avaliação ocorre de adulto para adulto, talvez por isso

seja menor a preocupação em compreender o seu papel no processo de aprendizagem, seus limites e possibilidades no conjunto de procedimentos que compõem a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e sua influência na condução do processo de ensino. (CHAVES, 2003. p. 03).

Nessa maneira, apercebesse que ainda existe no ensino superior a prática constante da pedagogia do exame, onde em muitas circunstâncias, utiliza-se a prova como punição e como prática de poder no decorrer do processo educacional. Naturalmente, é preciso conceber neste espaço formativo a importância da avaliação enquanto processo de diagnóstico que inclui, desvendando a realidade, haja vista a rigorosidade científica e a intervenção enquanto método de reinventar e construir os resultados desejados. “Desse modo, provas/exames separam os “eleitos” dos “não eleitos”.

Assim sendo, essa prática exclui uma parte dos alunos e admite, como “aceitos”, uma outra. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva”. (LUCKESI, 2011, p. 202). Ainda, Mendes (2005, p. 194) ressalta que “Mudar as concepções e as práticas avaliativas não é deixar de avaliar, nem afrouxar”. Desse modo, a avaliação tende a descrever a realidade e compreender como tal realidade funciona. Com toda a certeza, é fundamental compreender a relevância que a avaliação tem para o ensino e aprendizagem como condução da ação conforme argumenta Luckesi (2011).

Além disso, a avaliação visa a produção de conhecimento, logo, ela deve ter sistematicidade quanto aos conteúdos trabalhados. Também, a avaliação deve proporcionar instrumentos adequados para com as competências dos aprendizes. É fato que, muitos dos instrumentos utilizados nas redes de ensino até mesmo no ensino superior, não estão adequados as competências que o aprendiz tem quanto a desenvoltura de suas habilidades, tendo em vista que as práticas avaliativas ainda são pragmáticas e exclusivas. De acordo com Cordeiro (2013, p. 156-157):

[...] em diversas situações escolares ainda predominam os procedimentos da avaliação de caráter repetitivo, padronizado e normativo, os alunos costumam aprender rapidamente a como se comportar, seja para adotar o papel do bom aluno, seja para rejeitá-lo.

“Ademais, em contraponto ao exame, a avaliação preza pela equalização social e pela democratização do ensino. O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos”. (LIBÂNEO, 1994, p. 198). Não podemos, enquanto formandos, perceber que a avaliação, de fato, se dar somente nessa perspectiva. É preciso cogitar e lutar pelas práticas avaliativas que inclui. Mendes (2005, p. 177) ressalta que “Mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico, bem como todo o processo de definição do currículo que definimos no ensino superior”. É a partir da formação do currículo acadêmico que a pedagogia do exame influencia na reprodução desta forma de avaliação. Aqui, fica claro a total importância da avaliação no ensino e aprendizagem enquanto método de investigação, reinvenção e reorientação da prática pedagógica. É explícito que a avaliação pressupõe o início, o meio e o fim, entendendo como máxima a avaliação enquanto uma constante dentro de

qualquer ação educativa. Por fim, acrescentasse que:

A pedagogia que sustenta o exame se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente ao educando a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios; investiga suas causas, assim como busca e realiza ações curativas. O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções. (LUCKESI, 2013, p. 64).

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

No que tange a formação acadêmica dos licenciandos em geografia nos Sertões de Crateús, é de fundamental importância ressaltar a formação do currículo através do que está sendo ministrado pelos profissionais da educação, sejam eles bacharéis ou licenciados. Nesse sentido, ao falarmos de práticas avaliativas no ensino superior, tem-se presente neste âmbito acadêmico a dualidade de formação do currículo do discente a partir de olhares e abordagens diferentes, uma vez que a formação acadêmica está voltada a licenciatura, sendo pautada formas avaliativas em caminhos diferentes.

Outrora, na licenciatura, é usado práticas avaliativas que se dissocia da reflexão e das questões pedagógico-didáticas, bem como será apresentado nos resultados e discussões do texto. Desta forma, as reflexões acerca das práticas avaliativas no ensino de geografia serão necessárias, tendo em vista que a presente produção acadêmica propõe práticas avaliativas de qualidade, que use instrumentos que estejam em consonância com as competências e habilidades dos indivíduos além de assegurar a retórica da avaliação como ato dialógico, político, cultural, pedagógico e de constante transformação social.

Nestas perspectivas, as práticas avaliativas no ensino de geografia apresentam dualidades, considerando-se que a licenciatura é conduzida por professores bacharéis e licenciados. Logo, a formação destes se pautam em perspectivas diferentes de pesquisa. Luckesi (2011, p. 215) diz que “A conduta de muitos educadores (se é o que são) é a cópia de seus antigos mestres”. Assim, enquanto acadêmico e pibidiano atuante na educação básica, é necessário que o professor faça uma reflexão sobre a sua prática avaliativa.

É notório, em algumas situações o uso de exames como prática avaliativa. “Vale lembrar, desde já, que o mecanismo ação-reflexão-ação é importante para que a avaliação cumpra o seu papel, vamos dizer, ontológico. Ou seja: o julgamento qualitativo da ação deve estar em função do aprimoramento dessa mesma ação”. (LUCKESI, 2011, p. 213). Adicionalmente, é válido enfatizar que são raras as exceções que se tem quanto ao uso de exames para o exercício do poder. No entanto, a educação superior deve rever teorias e práticas, tendo em vista que tem-se uma nova proposta de formação de um currículo diverso.

Conforme Luckesi (2005, p. 4), “Importa observar, em primeiro lugar, que a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura

pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação”. Nesse sentido, a postura do profissional acerca de suas práticas avaliativas revela o seu caráter pedagógico. No ensino superior, com abordagens no ensino de geografia, existem propostas avaliativas que tramita no sentido da tendência liberal, a qual não tem compromisso com a transformação social, mas legitima a ordem do sistema capitalista, de uma pedagogia do exame, da exclusão e da dominação.

É necessário a mudança de postura do profissional que reproduz o falso discurso da democracia e da boa formação social, humana e política. Não obstante, usa em suas práticas avaliativas, uma avaliação inculcada na tendência liberal. Em contraponto, a boa avaliação deve reconhecer os condicionantes sociopolíticos dos indivíduos bem como outras epistemologias.

Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (LUCKESI, 2011, p. 91).

Neste sentido, em muitos espaços institucionais educativos, inclusive na academia, os profissionais ainda trabalham na lógica dos exames escolares, logo, são mínimas as práticas de avaliar no sentido de investigar, questionar e tomar atitude para com os resultados adquiridos. “A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”. (LIBÂNEO, 1994, 195). Deste modo, o professor deve ter uma reflexão crítica a respeito dos resultados obtidos e por conseguinte, de sua prática avaliativa. No ensino de geografia, algumas práticas avaliativas reconhece as dificuldades dos diferente indivíduos, logo, os instrumentos de avaliação são adequados. Contudo, ainda precisa-se ter uma maior postura e reflexão acerca dos resultados.

AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

De acordo com Chaves (2003, p. 06), “A construção de uma proposta de avaliação passa inevitavelmente por uma opção sobre ensinar e aprender, a qual expressa por sua vez uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico”. As práticas avaliativas estão alicerçadas num projeto pedagógico de ensino que é reveladora da formação curricular do acadêmico.

A partir das avaliações, pode-se pensar essa tática enquanto indutora de currículo ou redutora de currículo, incorporando instrumentos e procedimentos de sua formação que tendem a formar o currículo. Nota-se que as práticas avaliativas pressupõe uma formação de currículo. Por isso, é interessante avaliar para com o objetivo da transformação social e política. Garcia (2009, p. 206) nos mostra tais discussões ao enfatizar que:

As experiências de avaliação são parte importante do currículo, não só na educação

superior como nos demais níveis educacionais. É possível afirmar que tais experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos. Elas podem influenciar o modo como os estudantes planejam e utilizam o tempo dos estudos, atribuem prioridade e significado às diversas tarefas acadêmicas, e, de modo amplo, como eles se desenvolvem academicamente. Além disso, quando expostos à cultura avaliativa de determinado curso, e, portanto, sujeitos às rotinas, prioridades e conhecimentos atrelados a determinadas formas de avaliação, os estudantes tendem a desenvolver atitudes e práticas em relação à aprendizagem.

Dessa forma, a prática avaliativa a qual Luckesi (2011) explicita, forma um currículo diverso com conhecimentos políticos, históricos sociais etc., além de ser um currículo politizado. No ensino de geografia, é notório algumas tensões acerca da formação curricular do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a dicotomia entre a formação dos docentes e de suas práticas avaliativas. Ainda, as práticas avaliativas no ensino de geografia apresenta diferentes finalidades, as quais demonstra o caráter pedagógico do professor.

Nesse sentido, para a construção plena de um currículo, o profissional deve acompanhar e dialogar de forma sistematizada com o ensino e aprendizagem do aprendiz. Por outro lado, haja vista a formação pedagógica dos profissionais, Hoffmann (1994, p. 55) reforça que “É preciso investigar, então, a compreensão pelos professores dos termos acompanhamento e diálogo. Entendo que ambos podem receber definições diferenciadas, conforme estiverem atrelados a uma ou a outra matriz epistemológica”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões aqui apresentadas tem um viés voltado para a problematização no que tange as práticas avaliativas, objetivando a pedagogia libertadora, emancipadora e suas epistemologias. Nestas perspectivas, a partir da atribuição do questionário aos discentes, entende-se por meio de uma das respostas obtidas que as práticas avaliativas ainda estão nos percursos das tendências pedagógicas, uma vez que tem-se apenas o uso do exame como processo de avaliação sem possibilitar reflexões, atitudes e ações sobre os resultados adquiridos e sem implicações crítico-reflexivas da prática avaliativa do docente. Apercebesse que, faz-se necessário que o docente tenha uma postura reflexiva sobre sua atuação e possa compreender as possíveis competências dos aprendizes que são fundamentais para o desenvolvimento de suas habilidades.

Neste sentido, não se pode perder de vista que o trabalho do professor está sempre fundamentado, consciente ou inconscientemente, num conjunto de representações teóricas a respeito dos alunos, do conhecimento, do ensino e das suas finalidades, da pedagogia e dos métodos adequados para melhor realizar os objetivos propostos. (CORDEIRO, 2013, p. 152).

Nesse limiar, nota-se que as práticas avaliativas no ensino superior ainda são pautadas de forma a causar pressão nos discentes. Foi possível perceber tal proposição

ao perguntarmos aos discentes “Como você percebe as avaliações pautadas pelos professores do curso de licenciatura em geografia?”. Diante disso, bem como afirma Luckesi (2011), a avaliação deve considerar os instrumentos que estejam adequados a realidade do indivíduo. No entanto, ainda tem-se práticas avaliativas de caráter “duro”, ao ponto de provocar, a pressão, o medo e de não incluir a avaliação nas perspectivas da rotina do aprendiz. Através das respostas apontadas abaixo, fica claro a dualidade das práticas avaliativas no ensino superior, em específico, no ensino de geografia nos Sertões de Crateús.

A maioria das avaliações demonstram estar de acordo com suas respectivas disciplinas. Contudo, pelo fato de as avaliações ocorrerem quase que todas ao mesmo tempo, creio que nós discentes realizamos as avaliações sob muita pressão. (Discente da geografia).

Existem diferentes maneiras. Uma mais flexíveis, levando em consideração a rotina do discente, outras não. (Discente da geografia).

Em uma pedagogia preocupada com a transformação, o exercício da avaliação não poderá ser nem “piedoso” nem “durão”. (LUCKESI, 2011, p. 215). É necessário o redimensionamento da ação. Nestas proposições, indagamos se as avaliações realizadas possibilitam reflexões sobre os acertos e erros. Quanto a esta indagação, pudemos concluir que tampouco as avaliações possibilitam a reflexão crítica e a implicação pedagógica quanto aos acertos e erros. Em uma das respostas, podemos ver uma nova proposição, ao ressaltar a forma como o professor aborda as avaliações. Mesmo assim, é verídico afirmar que os professores mesmo tendo grandes titulações, necessitam fazer uma reflexão de suas práticas avaliativas.

Na maioria das vezes, sequer há tempo para reflexões sobre o que foi positivo e o que deve ser melhorado, de modo que restam lacunas na aprendizagem. (Discente da geografia).

A maioria são de reflexão, mas dependendo da forma que o professor passe a avaliação, torna dificultoso a reflexão sobre o assunto. (Discente da geografia).

Por fim, pode-se afirmar que o docente deve a todo tempo está redimensionando sua prática avaliativa e a conduzindo a uma ação de caráter humano, reflexivo, emancipatória e de inclusão. Ficou explícito que as práticas avaliativas no ensino superior chegam sinteticamente a um resultado. Mas precisa ser redirecionada a uma boa conduta de transformação. Só assim, teremos seres mais politizados, empoderados e emancipados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta produção acadêmica, evidenciou-se as práticas avaliativas no ensino superior, a fim de se problematizar, enfatizar, discutir e compreender tal processo que faz parte do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa se volta a apresentar tais práticas,

abordando o ensino de geografia nos Sertões de Crateús. A discussão é válida pois traz uma ampla revisão bibliográfica e novas discussões acerca da temática de estudo mediante a formação de professores.

Em síntese, a presente produção acadêmica é viva, pois traz o debate objetivando a formação crítica. Conclui-se que as práticas avaliativas são essenciais no ensino e aprendizagem, mas devem está condicionadas aos instrumentos de estudos dos aprendizes e, possibilitar uma reflexão crítica e uma mudança de atitude a partir dos meros resultados adquiridos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19/12/2019
- CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo, 2003.
- CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GARCIA, Joe. **Avaliação e aprendizagem na educação superior**. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.
- MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis**. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 175-197, 2005.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento**. *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Afiliada, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2011.
- LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. 3º edição. 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. *Revista Pátio*, v. 12, p. 6-11, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005.

O PAPEL ARTICULADOR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NO SERVIÇO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 09/04/2020

Selma Marquette Molina

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Agência Financiadora: CAPES

São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/0738430334173969>

João Clemente de Souza Neto

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. do Programa de Pós-Graduação em
Educação, Arte e História da Cultura

São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/3200985522734291>

RESUMO: Apresentamos neste texto uma reflexão sobre a importância da relação entre o projeto político pedagógico (PPP) e o atendimento no serviço de medidas socioeducativas em meio aberto (SMSE/MA). Como referência teórica discutimos os conceitos de educação social, projeto político pedagógico, pedagogia social e suas práticas, relacionando-os criticamente com as normativas da política pública orientadora da prática no serviço de medidas socioeducativas em meio aberto, numa reflexão que mostrou a importância em se desenvolver o PPP fundado em uma pedagogia da libertação. O processo

analisado apontou que apesar de existir uma política pública que visa assegurar os direitos fundamentais e apresenta a relevância do trabalho intersetorial e interinstitucional no atendimento às demandas dos adolescentes, jovens e suas famílias, o cotidiano revelou o descompasso e a dificuldade de se encontrar uma direção para se concretizar essa política. Nesse sentido, o desenvolvimento do PPP se apresentou como uma alavanca do processo de observação, reflexão, avaliação e ações renovadoras, organizando e orientando o trabalho socioeducativo do SMSE/MA. Para tal, foi basilar a escuta e participação coletiva e em parceria da equipe institucional, dos adolescentes/jovens e de seus familiares. Por fim, o projeto político pedagógico foi ferramenta orientadora e articuladora do diálogo entre o espaço do SMSE/MA e as políticas públicas do sistema de garantia de direitos quando estimulou a contínua busca de conhecimento e aperfeiçoamento dos fazeres da equipe em relação às outras instâncias garantidoras de direitos dos adolescentes e jovens.

PALAVRAS-CHAVE: medida socioeducativa em meio aberto; socioeducação; projeto político pedagógico; pedagogia social.

THE ARTICULATING ROLE OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT IN THE SERVICE OF SOCIO-EDUCATIONAL MEASURES IN THE OPEN ENVIRONMENT

ABSTRACT: This text presents a reflection of the importance of the relationship between the political pedagogical project (PPP) and the practice of the service of socio-educational measures in an open environment (SMSE / MA). As theoretical references the text discussed the concepts of social education, political pedagogical project, social pedagogy and their practices, relating them critically with the norms of public policy that guides the practice in the service of socio-educational measures in an open environment in a reflection that showed the importance of the development of the PPP based on a pedagogy of liberation. The analyzed process pointed out that although there is a public policy that aims to ensure fundamental rights and presents the relevance of intersectoral and interinstitutional work in meeting the demands of adolescents, young people and their families, the daily life revealed the gap and the difficulty of finding a direction to implement this policy. In this sense, the development of the PPP was presented as a lever in the process of observation, reflection, evaluation and renovating actions, organizing and guiding the socio-educational work of the SMSE / MA. For this to happen, it was fundamental the listening and the collective participation of the adolescents/young people and their families in partnership with the institutional team. Finally, the pedagogical political project was a guiding and articulating tool for the dialogue between the SMSE / MA and the public policies of the guarantee system rights when it stimulated the continuous search for knowledge and improvement of the team's activities in relation to other guaranteeing instances rights of adolescents and young people.

KEYWORDS: socio-educational measures in an open environment; social-education; pedagogical political project; social pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

Neste texto apresentaremos uma discussão teórica fruto de uma pesquisa que nasceu a partir de nossa atuação em um serviço de medidas socioeducativas em meio aberto (SMSE/MA), localizado na cidade de São Paulo, entre os anos de 2012 e 2016, no atendimento a adolescentes em conflito com a lei. Essa atuação levantou inquietações sobre o processo pedagógico que ocorre nesses serviços e como promover, a partir deste, um atendimento que responda às necessidades dos usuários das medidas socioeducativas em meio aberto.

No processo para encontrar respostas a essas inquietações recorreremos ao projeto político pedagógico (PPP) como um instrumental que poderia auxiliar a organizar, orientar e qualificar as ações realizadas no SMSE/MA.

A pesquisa realizada objetivou analisar e problematizar a construção e a implantação do PPP em um SMSE/MA da cidade de São Paulo, mostrando o caminho mediador que trilhamos, com o olhar da pedagogia, pensando e concretizando a educação no âmbito

socioeducativo, portanto, entrelaçada a relações com o sistema judiciário e a assistência social.

Em São Paulo, o SMSE/MA é executado por organizações não governamentais (ONGs) por meio de convênios estabelecidos com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social (SMADS). É referenciado ao Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS), ou na falta deste equipamento na região, ao Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

O SMSE/MA atende a adolescentes entre doze e dezoito anos incompletos ou excepcionalmente, jovens entre 18 e 21 anos, encaminhados pela Justiça da Infância e da Juventude, para cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e/ou Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), devendo oferecer também orientação às famílias desses adolescentes/jovens.

O objetivo das medidas socioeducativas (BRASIL, 2012) é atuar no sentido de garantir que os direitos fundamentais do adolescente/jovem, estabelecidos por lei (BRASIL, 1990), sejam preservados e, por meio de ações socioeducativas, oportunizar escolhas que afastem o adolescente da situação de conflito com a lei, de modo que continue sua vida em um novo relacionamento com o meio social, assim como conscientizar o adolescente sobre os riscos e consequências do ato infracional que cometeu, promovendo a responsabilização.

Para tal, o SMSE/MA é composto por uma equipe multidisciplinar. Os técnicos que atuam no atendimento aos usuários podem ter graduação em pedagogia, psicologia, direito, ciências sociais e serviço social (SÃO PAULO, 2010), a fim de garantir que os diversos olhares possam abarcar a realidade do contexto no qual o adolescente se desenvolve e traçar ações educativas que o levem a uma nova relação com o meio no qual vive.

Esses profissionais, no cotidiano do serviço, conciliam as demandas das áreas que se entrelaçam no SMSE/MA. Pelo menos três dimensões o perpassam: a pedagógica, a social e a jurídica, o que muitas vezes traz confusão sobre a real intencionalidade da medida, que pelas normativas legais, deveria favorecer a socioeducação. (BRASIL, 1990; 2012; SÃO PAULO, 2016).

Essa foi a inquietação que nos provocou com maior intensidade, já que na lida diária do SMSE/MA, as demandas do judiciário e do CREAS/CRAS, muitas vezes, eram atendidas, descoladas da construção do sentido dessas ações na vida do adolescente e de sua família, o que nos levou à reflexão de que o aspecto educativo da medida ficava em segundo plano.

Ao lado dessa inquietação havia a percepção de que cada educador exercia sua ação pedagógica, descolada de uma proposta em comum que atendesse às necessidades dos adolescentes. Cada qual seguia uma linha de atuação que considerava adequada para cada caso. Havia um norteador que orientasse o fazer dos profissionais de um mesmo serviço? O SMSE/MA responderia aos princípios da socioeducação, auxiliando aos adolescentes e jovens a superação das situações que os levavam a “ser menos”

(FREIRE, 1982, p. 30)?

Na intenção de responder a essas inquietações procuramos pelo PPP do serviço no qual atuamos. Acreditávamos que por meio desse documento que “[...] define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.” (VASCONCELLOS, 2014, p.111) seria possível compreender as bases norteadoras do atendimento e o plano de ações definindo as mediações relativas aos aspectos pedagógicos, jurídicos e sociais pensado pela equipe de profissionais que ali trabalhavam, contudo, não existia um projeto pedagógico desenvolvido pelos profissionais do serviço.

Havia um PPP criado pela instituição responsável pelo SMSE/MA, ao qual a equipe não teve acesso.

A partir desse momento iniciou-se um processo de sensibilização da equipe de profissionais do SMSE/MA, envolvendo técnicos, administrativo, operacional e coordenação quanto a importância da concretização de um PPP para a fundamentação do trabalho realizado na medida socioeducativa em meio aberto, nos seus aspectos jurídico, social e educativo.

Essa ação possibilitou à equipe citada organizar princípios, objetivos e metodologias que se tornaram claros no exercício de elaboração do PPP, resultando em um trabalho técnico mais eficiente e humanizado.

Frente ao que experienciamos e observando dados de que 117.207 adolescentes brasileiros estavam em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto no ano de 2018, sendo que 40% desses se concentravam na cidade de São Paulo (BRASIL, 2018b) e, em maioria, com direitos fundamentais desrespeitados (SÃO PAULO, 2016), consideramos relevante apresentar o aporte teórico da pesquisa que desenvolvemos, ao buscar compreender a prática socioeducativa desses serviços apresentando o PPP como uma estratégia a ser considerada no favorecimento da reflexão e melhoria da prática educativa realizada nos SMSE/MAs, e como um norteador de ações para orientação e atendimento de adolescentes em conflito com a lei.

2 | MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO E SOCIOEDUCAÇÃO

No convívio com educadores atuantes no serviço de medidas socioeducativas e com trabalhadores dos diversos espaços que atendem a crianças e adolescentes, ouvimos diversos discursos sobre o que essas pessoas compreendiam sobre as medidas socioeducativas em meio aberto e seu público alvo.

Discursos ora assistencialistas, ora punitivos e discursos que iluminavam práticas fundadas em ações pedagógicas que pensavam a relação da pessoa com o meio social que foi colocada a viver.

Acreditamos nesse último discurso, e nele, o sujeito que recebe a ação é uma pessoa em desenvolvimento, sujeito de direitos e deveres (cf. BRASIL, 1990), e, nesse sentido,

revela-se a importância que o atendimento realizado nas medidas socioeducativas pode ter na vida do adolescente e jovem, de forma a ajudá-lo a refletir sobre suas ações e as consequências destas, oportunizando uma nova organização em sua vida, dizendo do olhar que construímos sobre este espaço, que ganha sentido a partir dos estudos de pedagogia social.

Dessa forma, pensamos a pedagogia social, no contexto brasileiro, como uma Teoria Geral da Educação Social (cf. SILVA et al, 2011), teoria essa que reflete sobre a prática de educadores populares, sociais e comunitários, convergindo esses saberes e fazeres no intento maior de que em nossa convivência “[...] as relações sejam essencialmente pedagógicas entre as pessoas em todos os espaços públicos e coletivos e os meios de que elas se utilizam para prover e dar significados à sua existência.” (SOUZA NETO; SILVA; MOURA, 2009, p.10).

Uma pedagogia que tem como norte o pensamento de Paulo Freire, na justa consideração de que ele não se utilizou desse termo, mas atuou no sentido de uma prática pedagógica conscientizadora e libertadora. (SILVA, 2016, p. 189).

Compreendendo que o objetivo dessa prática pedagógica é favorecer a convivência humana a partir de uma reflexão crítica sobre a própria condição de existência do ser, para uma tomada de ação que lhe permita uma outra forma de viver, e melhor, respeitando a diversidade das maneiras de viver e suas expressões culturais, consideramos que a prática educativa que deveria acontecer na medida socioeducativa, em seus princípios e ações, enquadra-se nas práticas da educação social, um dos domínios da pedagogia social. (Cf. SILVA; SOUZA NETO; STELA GRACIANI, 2017).

Auxiliou-nos nesta compreensão a teoria desenvolvida por Vigotski (2003), na qual a educação social seria a única educação possível de dar conta de formar um ser humano que com suas potencialidades contribuísse para o desenvolvimento da sociedade. Cabe à educação auxiliar ao homem na interação com o meio no qual foi chamado a viver, de forma que suas reações às instigações do meio social sejam criativas e úteis para a sociedade em geral. Não de maneira a se conformar com o estabelecido pelas classes dominantes da sociedade, pois então não seria criativa, mas de maneira a “estabelecer novas reações, novas formas de conduta.” (VIGOTSKI, 2003, p.76).

Trata-se de um pensamento pedagógico que tem como objeto a educabilidade social, tal qual os teóricos da pedagogia social brasileira têm pensado.

Contudo, consideramos que para essa educação ser possível é basilar o envolvimento do educador, em sua vida, com a proposta que ela traz, pois como Freire (1997) alerta, para promover a consciência crítica no outro, é primordial que o educador consiga promover em si essa conscientização.

É primordial, para que a socioeducação atinja seus objetivos, que os educadores tenham tempo e espaço para desenvolverem o exercício de ação-reflexão-ação, gerando significados sobre suas práticas. Aos gestores dos SMSE/Mas fica a tarefa de propiciarem

esses encontros, frente a dinâmica de seus cotidianos.

2.1 Algumas reflexões frente à legislação

Entender e acreditar na educação social é um passo para o educador que atua na medida socioeducativa em meio aberto. O outro é compreender as leis e normativas que organizam e conduzem o seu fazer. Outro passo é entrelaçar seus saberes e crenças com essas diretrizes, no atendimento às necessidades dos que atende.

As normativas legais que fundamentam a atividade nas medidas socioeducativas em meio aberto orientam no sentido de uma ação pautada na socioeducação.

Dessa forma, passamos a considerar, a partir da perspectiva da socioeducação, os objetivos declarados para o serviço de medidas socioeducativas em meio aberto.

O ECA (BRASIL, 1990) e o SINASE (BRASIL, 2012) são a base das ações dos SMSE/MAs. Os serviços contam com diretrizes, eixos operativos, normativas, estabelecidos a partir dessas leis.

A proposta para o SINASE, que se consolidou na lei 12.594/2012, elaborada pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), determina que as entidades e programas que executam as medidas socioeducativas atuem com “[...] Prevalência da ação socioeducativa sobre os aspectos meramente sancionatórios [...] haja vista que sua execução está condicionada à garantia de direitos e ao *desenvolvimento de ações educativas* que visem à formação da cidadania.” (BRASIL, 2006a, p. 47, grifo nosso), consonante com a doutrina de proteção integral.

Nesse sentido, a proposta corresponde com o que preceitua o ECA, no que tange às medidas socioeducativas, que segundo a lei, em sua execução considera o disposto nos artigos 99 e 100, que tratam sobre as medidas protetivas, especificando que “Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários”. (BRASIL, 1990).

Sob esse ângulo, as medidas socioeducativas em meio aberto priorizam a vida e a educação do adolescente em respeito à convivência familiar e comunitária, contudo, as próprias leis que a guiam parecem trazer contradições entre si.

Ao lado de todas as considerações apresentadas pelo ECA (BRASIL, 1990) e que deram suporte ao nascimento da proposta do SINASE (BRASIL, 2006a), lemos no texto da lei 12.594/12 que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo que as medidas socioeducativas previstas no ECA têm como objetivo a responsabilização do adolescente frente ao ato infracional cometido, sua integração social e a desaprovação do ato infracional, por meio da aplicação da medida que for considerada a mais justa para o caso.

Há de se questionar a redação da lei mediante os termos ‘responsabilização’, ‘integração social’ e ‘desaprovação’.

O adolescente existe e está se desenvolvendo em um determinado contexto, portanto, está integrado à sociedade. Não cremos que se trate de integração, mas de garantia de direitos. Parece-nos que o texto não penaliza pelo ato infracional, mas penaliza também pela situação social e cultural vivida por este adolescente.

Quanto à responsabilização, é preciso considerar que está sendo aplicada a pessoas em desenvolvimento. Então, como responsabilizar? Frente à realidade de violação de direitos vivenciada pela maioria dos usuários do SMSME/MA acreditamos em educação social como a maneira de colocar o adolescente frente a seu ato, criticamente e com oferta de oportunidades para que tenha a possibilidade de realizar escolhas, que não o crime, para sua vida.

E quanto à desaprovação, o texto é duro, e parece afirmar a importância da judicialização, que se reflete na prática de boa parte dos SMSE/MAs com a preocupação sempre presente de atender às demandas do judiciário mesmo que não condizentes com as reais necessidades do adolescente.

Fazemos essas considerações, para alertar quanto à importância de pensar sobre a prática, na compreensão sobre qual ideologia, qual forma de poder fundamenta essa prática.

É complexo esse entendimento, pois apesar da lei 12.594/12 ser a que regula as medidas socioeducativas, os parâmetros de ação, os eixos normativos das medidas parecem mais próximos dos princípios presentes no ECA.

O SINASE, sem dúvida, representa um avanço para a implementação de uma política pública que assegure os direitos fundamentais à vida do adolescente em conflito com a lei. A reflexão aqui realizada é no sentido de se cuidar que o verbo não traia a ideia, o que na prática faz com que a direção ideológica do texto e suas brechas, tornem-se em fragilidades pela garantia desses direitos, fundamentados na educação, como preconiza o ECA.

Consideramos ainda que o SINASE (BRASIL, 2012), em consonância com o ECA, referenda que os planos de atendimento socioeducativo, obrigatoriamente e em qualquer nível, prevejam ações que envolvam os setores de saúde, educação, cultura, assistência social, trabalho, esportes, de forma a garantir o princípio de atenção integral ao adolescente/jovem, em cumprimento de medida socioeducativa, favorecendo seu desenvolvimento, o que faz do SMSE/MA um espaço intersetorial e interinstitucional. (SÃO PAULO, 2016, p.26).

No entanto, no dia-a-dia da medida, não raro, ao contatar outros profissionais, integrantes do sistema de garantia de direitos à criança e ao adolescente, percebia-se o desconhecimento quanto às medidas socioeducativas em meio aberto.

Profissionais que resistiam a garantir direitos fundamentais, negando vagas na escola para os que diziam ser “bandidos, que não estão a fim de nada”, No atendimento psicológico e psiquiátrico as mesmas barreiras se levantavam: “Por que atender

prioritariamente esses adolescentes?”. Essa realidade mostra que, apesar das garantias legais, o trabalho intersetorial ainda engatinha, exigindo dos educadores do SMSE/MA que se desdobrem no convencimento de outros companheiros do sistema de garantia de direitos sobre o que podem e devem ofertar aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa.

Temos que realidade e leis, assim como normativas, não se conversando, confundem os atores que dela se utilizam, enfraquecem e por vezes aniquilam a chance de formulação de uma política pública que venha a ser útil na dimensão que deveria ter.

Que possamos, então, refletir sobre nosso trabalho e sermos atores políticos para uma mudança possível, do nosso pequeno, partindo para voos maiores, certos de que “[...] a grande mudança exige também o esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações.” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p.40-41).

2.2 PIA, PPP e socioeducação

Dando continuidade às reflexões sobre o SMSE/MA, vamos considerar sobre o documento que baliza as ações pedagógicas na medida socioeducativa em meio aberto, o Plano de Atendimento Individual (PIA), e como sua elaboração, executada com clareza dos objetivos a que se propõe, isto é, do processo educativo que se desenvolve a partir dele, pode resultar em ações socioeducativas.

O PIA é um documento de exigência obrigatória (BRASIL, 2012) a ser elaborado logo que o adolescente chega ao SMSE/MA, a partir da escuta do adolescente e de sua família sobre a situação real de vida na qual se inserem, quais direitos fundamentais à vida foram violados, as possíveis causas do ato infracional, os sonhos e as perspectivas futuras do adolescente/jovem.

Uma importante característica do PIA é “Focar a *socioeducação* por meio da construção de novos projetos pactuados com os adolescentes e famílias.” (BRASIL, 2013a, p.08, grifo nosso).

No entanto, esse documento precisa ser elaborado em até quinze dias após a chegada do adolescente ao SMSE/MA (BRASIL, 2012), sendo que o atendimento é semanal.

Nesse contexto, é fundamental o acompanhamento e a revisão das ações inicialmente estabelecidas junto ao adolescente e sua família, já que quinze dias, ou seja, duas conversas com o adolescente e, com sorte, com sua família, dificilmente mostram a realidade vivida por eles, o que faz com que o PIA, documento pensado na intenção de possibilitar a reflexão e novas intenções de vida, muitas vezes seja redigido em busca de satisfazer as determinações judiciais em desconexão com a realidade possível do adolescente, enfatizando na medida o caráter sancionatório e não de libertação.

Para que atenda ao que foi proposto é fundamental que o PIA seja elaborado com olhar multidisciplinar, focando a socioeducação, para que atenda as demandas e

sonhos do adolescente, e os objetivos propostos pelo ECA para as medidas em meio aberto, salientando que “Os objetivos do nosso trabalho devem ser expressos através das qualidades reais das pessoas educadas sob nossa orientação pedagógica.” (MAKARENKO, 2010, p.47).

Nesse sentido, o projeto político pedagógico está em estreita relação com o desenvolvimento do PIA. Em um SMSE/MA no qual os princípios, objetivos e resultados esperados não estejam claros, no qual o PPP não tenha sido construído pelos que tocam o atendimento socioeducativo assim como sem ouvir os adolescentes/jovens e suas famílias, dificilmente serão traçadas ações que favoreçam o aspecto educativo da medida. Uma perspectiva a ser conquistada.

3 | POR QUE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO?

Na educação, o projeto político pedagógico, teoricamente, é considerado o documento basilar das atividades educativas por apresentar as concepções da equipe envolvida no ato educativo, a realidade da qual partem, os desafios que desejam enfrentar para melhoria da educação, quais ações vão tomar para isso e que parâmetros utilizarão para avaliar se atingiram suas proposições. É um processo contínuo de reflexão sobre a ação, que se renova por processos avaliativos, exigindo a participação de todo o coletivo envolvido na ação educativa, portanto, conta com os educandos e seus responsáveis.

Trata-se de um processo, que a todo momento está em avaliação, o que permite alterações em qualquer de seus aspectos, e, nesse sentido, o PPP apresenta uma característica que vai de encontro à dinâmica vivida no SMSE/MA, pois esse serviço apresenta contínua rotatividade, tanto quanto aos profissionais, quanto ao grupo de adolescentes que atende. E o PPP favorece que a equipe possa alterar posicionamentos filosóficos, prazos e ações, frente a uma necessidade colocada.

Outra característica essencial do PPP é sua dimensão política. O PPP traz a oportunidade de se realizar um trabalho pedagógico com clara diretriz política, por exigir que se tome uma posição. Não é só estar presente, é se fazer presente, colocar-se, conhecer para lutar por direitos.

Importa que as pessoas envolvidas com o fazer socioeducativo posicionem-se politicamente para o exercício da educação social. Organizando-se em seus cotidianos, no micro, fortalecendo-se para que suas ações possam instituir novidades no macro.

Mas, será que o PPP manteria sua importância e possibilidade de organização e reflexão na prática socioeducativa?

No caminho das respostas, a primeira descoberta foi a de que o PPP é obrigatório na medida socioeducativa em meio aberto (BRASIL,2006a), e como nas escolas, é, no geral, redigido sem a participação do coletivo ao qual se destina. Muitos profissionais que atuam no SMSE/MA desconhecem esse documento. Contudo, sua importância é destacada nas

normativas e exigências legais para as medidas socioeducativas. (BRASIL, 2006a; 2006b; 2014; SÃO PAULO, 2012).

A organização que mantém o SMSE/MA tem como obrigatoriedade apresentar seu projeto e plano de trabalho (BRASIL, 2014), mas ao se implantar o serviço surge a importância de se pensar sobre o que os educadores que atendem face a face os educandos pensam sobre o fazer educativo e como o desenvolvem. Daí a consideração de que cada serviço desenvolva seu próprio PPP, organizando, refletindo e reorganizando fazeres e saberes a partir das experiências próprias de cada núcleo educativo.

Acreditamos fundamentalmente na concepção de que o PPP seja um instrumento de elaboração coletiva, para um trabalho coletivo, que se volte para a coletividade, o que auxiliaria a sanar uma das maiores fragilidades dos serviços de medidas socioeducativas em meio aberto, que costumam traçar suas ações segundo as demandas trazidas pelo sistema judiciário, pelo Ministério Público, pelo CRAS/CREAS de referência, desconsiderando muitas vezes as vozes dos educadores sociais, do público atendido e das demandas e potencialidades existentes nos territórios de moradia.

Mais do que resultados, o processo experimentado pelo adolescente no SMSE/MA mostra sua possibilidade educativa. Considerando o PIA como o instrumento que guia as ações educativas junto ao adolescente, apresenta-se a necessidade de que sua proposição e acompanhamento estejam alinhados aos propósitos declarados no PPP elaborado pela equipe do SMSE/MA. Para tal, parece essencial que a equipe compreenda as dimensões de seu fazer e a finalidade a que se propõe, com foco na socioeducação.

4 | CONCLUSÃO

Pensar a socioeducação com foco na educação do ser humano para que desenvolva melhor qualidade de vida no contexto em que vive, possibilitando oportunidades de escolhas, nos levou a entender a socioeducação como base de uma política pública a ser desenvolvida e aperfeiçoada no sentido de evitar situações de privação de direitos, de sofrimento humano.

Nesse sentido, parece relevante buscar formas de organizar essa socioeducação e, o projeto político pedagógico, como fundamentado nesta pesquisa, pode ser um orientador a ser considerado.

Para que possa cumprir com seu objetivo de planejar, observar, avaliar, refletir e buscar novas e melhores possibilidades de ação socioeducativa, o PPP precisa ser alimentado e pensado pelo coletivo em uma prática que permita emergir o sujeito histórico, não manipulado e construtor de seu caminho.

Essa prática toca a todos que se envolvem no processo de viver a socioeducação no contínuo processo de práxis que o PPP proporciona. Portanto, um processo de desenvolvimento que se mantém aberto, em busca das melhores ações mediadoras.

Descobrir o educativo nas ações realizadas e colocar a educação em igualdade de importância com as exigências jurídicas e sociais é uma necessidade premente no SMSE/MA, e que pode ser impulsionada com o PPP, já que em seu desenvolvimento possibilita a percepção e a articulação entre os setores e instituições presentes na prática socioeducativa deste serviço. Para que isso ocorra é necessário que o gestor do serviço organize o tempo e o espaço, assim como conduza com responsabilidade os encontros, para que os educadores possam realizar estudos e reflexões sobre suas práticas, desenvolvendo criticidade e a possibilidade de elaborarem um PPP que qualifique o atendimento realizado.

Para isso é preciso um profissional qualificado no conhecimento desse instrumental, com postura política socio-histórica-cultural aberta ao coletivo. Nesse sentido, sugerimos que os espaços socioeducativos tenham além de um gestor administrativo, um orientador pedagógico. E juntos atuem, com eficiência, para a sustentação da práxis impulsionada pelo PPP.

É preciso pensar em uma outra forma de ser do serviço de medidas socioeducativas em meio aberto. É fundamental que se permita a alfabetização, a educação de qualidade e a possibilidade da escolha de um emprego que represente dignidade na vida do adolescente. Sem vislumbrar um caminho que permita que sua vida tenha sentido social, satisfaça suas necessidades e de sua família, dificilmente o adolescente se afastará do crime.

Creemos que favorecer no espaço do SMSE/MA que os adolescentes e jovens e seus familiares possam auxiliar com seus saberes e experiências a organização do fazer socioeducativo, em comunhão com os educadores, seja a possibilidade para se efetivar outras ações que tornem realidade que essas pessoas tenham uma vida sem privação de direitos. Nesse sentido, o PPP surge como uma alavanca de ações renovadoras.

Enfatizamos a potencialidade do PPP enquanto um articulador dos diversos setores que se encontram na ação para garantia de direitos no espaço das medidas socioeducativas em meio aberto.

Consideramos de significativa relevância que se desenvolvam pesquisas no sentido de pensar como as políticas públicas possibilitam esse instrumental, permitindo que na prática cotidiana do SMSE/MA se desenvolvam projetos que verdadeiramente considerem o contexto de vida dos adolescentes e suas famílias, os territórios onde se desenvolvem, assim como dialogue com a legislação norteadora desse serviço.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 12.594/2012**. Sinase. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19. jan. 2012.

BRASIL. **Lei 13.019/2014**. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Relatório da pesquisa nacional das medidas socioeducativas em meio aberto no SUAS**. Brasília: Ministério da Cidadania, 2018b.

BRASIL. **Resolução 113/2006**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/ CONANDA, 2006b.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo-SINASE**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/CONANDA, 2006a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, ed. 3, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, ed. 11, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. SP: Cortez, 1997.

MAKARENKO, A. A perspectiva próxima In: FILONOV, G.N.; BAUER C.; BUFFA E. **Anton Makarenko**. Recife: Editora Massangana, 2010, p.77-80.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno de orientações técnicas e metodológicas de medidas socioeducativas (MSE) de liberdade assistida (LA) e prestação de serviço à comunidade (PSC)**. SP: Secretaria de Desenvolvimento Social, 2012.

SÃO PAULO (Município). **Plano decenal de atendimento socioeducativo do município de São Paulo, 2015-2025**. SP: SMADS, 2016.

SÃO PAULO (Município). **Portaria 46/2010/SMADS**. São Paulo. 2010.

SILVA, R. da. Os fundamentos freirianos da pedagogia social em construção no Brasil. **Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria**. n. 27. p. 179-198. 2016.

SILVA, R. da et al (orgs) **Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

SILVA, R. da; SOUZA NETO, J. C.; GRACIANI, M. S. S. (orgs). **Pedagogia Social: a pesquisa em pedagogia social**. SP: Expressão e Arte. 2017.

SOUZA NETO, J.C.; SILVA, R. da ; MOURA, R. (orgs.).**Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte. 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. ed. 24. São Paulo: Libertad Editora. 2014.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O PAPEL DO APEGO NO PROCESSO DE INSERIMENTO DA CRIANÇA NA CRECHE

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 01/04/2020

Nathália Ferraz Freitas

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
Prudente – SP, Mestranda do Programa de Pós-
Graduação em Educação. Grupo de Estudos e
Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPI).
Presidente Prudente – SP
<http://lattes.cnpq.br/3975074175872393>

Sorrana Penha Paz Landim

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente
Prudente – SP, Mestranda do Programa de Pós-
Graduação em Educação. Grupo de Estudos e
Pesquisa sobre a Primeira Infância (GEPPI).
Presidente Prudente – SP
<http://lattes.cnpq.br/3535919710751060>

Cinthia Magda Fernandes Ariosi

Professora assistente doutora do departamento
de Educação da Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Presidente Prudente – SP. Também atua como
docente do Programa de Pós-graduação em
Educação da mesma instituição. Líder do Grupo
de Estudos e Pesquisa sobre a Primeira Infância
(GEPPI).
Presidente Prudente – SP.
<http://lattes.cnpq.br/9415476769523820>

RESUMO: O inserimento da criança na creche pode ser algo complexo e doloroso, por isso o objetivo desse trabalho é compreender o papel da professora como figura subsidiária de apego para o sucesso no processo de inserimento na creche, a luz da Teoria do Apego de John Bowlby e da Abordagem Reggio Emilia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que adotou como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica em livros, artigos, teses e dissertações que estudem a questão do inserimento e do apego na perspectiva do autor e da abordagem selecionada. Conclui-se que é essencial que a criança, ao entrar na creche, encontre na professora uma figura de apego subsidiária, que proporcionará a segurança necessária para viver essa nova experiência de forma tranquila e com confiança.

PALAVRAS-CHAVE: Apego, inserimento, creche, criança, segurança.

THE ROLE OF ATTACHMENT IN THE PROCESS OF INSERTING THE CHILD IN THE NURSERY

ABSTRACT: The child's insertion into day care can be complex and painful, so the purpose of this paper is to understand the teacher's role as a subsidiary attachment figure for success

in the daycare insertion process, in light of John Bowlby's attachment theory. Reggio Emilia Approach. This is a qualitative research, which adopted as a methodological procedure the bibliographic research in books, articles, theses and dissertations that study the issue of insertion and attachment from the perspective of the author and the selected approach. It is concluded that it is essential that the child, when entering the day care center, finds in the teacher a subsidiary attachment figure, which will provide the security necessary to live this new experience in a calm and confident manner.

KEYWORDS: Attachment, insertion, child care, child, security.

1 | INTRODUÇÃO

Pensar acerca do processo de inserimento da criança na creche é algo complexo, visto que diversas questões estão envolvidas, o vínculo mãe-bebê, as circunstâncias dessa “separação”, a acolhida pela creche, a relação creche-família, entre outros. Dentre essas questões mencionadas, faz-se importante pensar acerca do apego inicial, entre a mãe e o seu filho para o sucesso do processo de inserimento, e como a professora, como figura subsidiária de apego, influencia nesse momento.

Para fundamentar essa discussão é preciso recorrer a Teoria do Apego de John Bowlby e a Abordagem Reggio Emilia, que aborda a questão do inserimento da criança na instituição. Antes de aprofundar essa discussão, é importante contextualizar John Bowlby e a Abordagem Reggio Emilia.

John Bowlby (1907-1990) foi um psiquiatra e psicanalista inglês, que se dedicou a estudar os efeitos no desenvolvimento da separação da mãe de seu bebê. Com seus estudos, concluiu que os vínculos são essenciais no desenvolvimento, pois os seres humanos nascem pré-programados a estabelecerem relações de apego com outras pessoas, o autor define o apego “[...] como uma forma fundamental de comportamento, com sua própria motivação interna distinta da alimentação e do sexo, e de igual importância para a sobrevivência” (BOWLBY, 1989, p. 39).

Utilizando o exemplo da abordagem Reggio Emilia, na Itália, é necessário entender que a mesma visa uma parceria entre três protagonistas – criança, família e educadores – que terá como foco da relação à criança, segundo Rinaldi (1999). Dessa forma, nessa abordagem a criança é o centro do processo educativo, e a família como parte pedagógica importante para o desenvolvimento do pequeno.

Bove (2002) ao relatar sobre as estratégias de inserimento no contexto Italiano, afirma que nesse momento os profissionais da educação se encontram, começam a trabalhar juntos, conhecem as famílias antes do início das aulas e os adultos envolvidos nesse processo – pais e professores – trabalham em um mesmo objetivo, que é acolher e proporcionar segurança aos pequenos.

Esse período de acolhimento da criança ao chegar na instituição de educação

infantil, muitas vezes é difícil, pois esta encontra-se em um novo ambiente, e por isso esse vínculo entre família e creche é importante para que esse momento seja o mais adequado possível. Mesmo após o período de inserimento da criança na creche, é importante manter a parceria entre os adultos e as crianças, conforme Rinaldi (1999, p. 116) “A plena participação das famílias é, portanto, uma parte integral da experiência educacional. Na verdade, nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola”.

Pensar na família como parte importante no desenvolvimento da criança, facilita esse processo de inserimento e também os demais momentos em que a criança passa na escola, pois quando a unidade escolar consegue ver e aceitar a instituição familiar como unidade pedagógica - apesar da sua educação informal - isso poderá fortalecer a relação de parceria com a creche, desenvolvendo melhor a função de complementariedade, e dessa forma os profissionais da educação têm uma compreensão da importância da família para o desenvolvimento da criança. Este trabalho, é recorte de duas pesquisas de mestrado em andamento, em uma busca-se compreender o papel do apego no desenvolvimento do bebê, e como a família e a creche devem participar nesse processo; na outra, estuda-se a relação família e creche, discutindo os desafios e apontando proposições para seu sucesso. Unindo essas temáticas, o objetivo desse trabalho é compreender o papel da professora como figura subsidiária de apego para o sucesso no processo de inserimento na creche, a luz da teoria do apego de John Bowlby e da Abordagem Reggio Emilia.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que conforme aponta Godoy (1995, p. 58)

[...] não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Diante do exposto acerca da pesquisa qualitativa e buscando atingir os objetivos aos quais esse trabalho se propõe, adotou-se como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Segundo Lima e Mito (2007, p.41):

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar sua consistência.

Com esse entendimento, buscou-se em livros de John Bowlby e em artigos, dissertações e teses de outros pesquisadores que estudem a Teoria do Apego a partir da perspectiva do autor, e livros, artigos, dissertações e teses que discutam a questão do

inserimento à luz da Abordagem Reggio Emilia. A leitura dos materiais buscou identificar pontos de convergências que fundamentassem a discussão aqui proposta.

Os resultados serão divididos em dois tópicos, o primeiro explicando sobre o termo inserimento, e demonstrando a importância do acolhimento não apenas da criança, mas também da família nesse processo, para que dessa forma se estabeleça um vínculo entre família e creche pensando no bom desenvolvimento da criança.

No segundo tópico será discutido o papel do apego no processo de inserimento da criança, demonstrando como a professora deve atuar como figura de apego subsidiária da criança, para que esta sinta segurança nesse novo ambiente.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Inserimento – o papel da creche

O momento em que a criança chega ao ambiente escolar é muitas vezes conflituoso, com choros, má alimentação, sendo assim um processo delicado tanto para a criança, quanto para a família e para a escola. Esse processo normalmente é chamado de adaptação, porém, optamos pelo termo inserimento ou acolhimento, pois remete ao que deve ser feito realmente pela escola.

O termo inserimento é utilizado na abordagem Reggio Emilia na Itália, como

[...] estratégia de dar início a uma série de relacionamentos e comunicações entre adultos e crianças quando a criança está ingressando em uma creche ou em uma pré-escola pela primeira vez [...] o processo inicial de acolhida da criança à nova comunidade” (BOVE, 2002, p. 135).

Sendo assim, chamaremos essa fase nesse texto de inserimento, entendendo que é um momento em que a instituição escolar deve acolher a família e a criança. Salientamos que compreendemos a diferença do contexto histórico e geográfico entre Brasil e Itália, porém, essa relação de acolhimento é algo que consta em nossa legislação, pois na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao descrever sobre a Educação Infantil, o documento legal assevera que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Esse artigo, reforça a relevância dessa relação entre as instituições – família e creche, por meio da questão de que, uma das finalidades da Educação Infantil é complementar a educação que a família oferece. Utilizando o exemplo de Reggio Emilia, na Itália, é necessário entender de que contexto a criança está vindo, por isso não se faz a matrícula apenas da criança, mas da família.

Esse período de inserimento da criança na instituição de educação infantil, muitas

vezes é difícil, pois esta encontra-se em um novo ambiente, e por isso esse vínculo entre família e creche é importante para que esse momento seja o mais adequado possível. Dessa forma, Gandini e Edwards (2002) afirmam que o adulto deve estar atento a todas as linguagens da criança, pois a mesma tem diversas formas de se comunicar e de demonstrar curiosidade, incomodo, interesse, desconforto ou bem-estar.

Destacamos esse primeiro momento como essencial para conhecer as famílias, por meio de entrevista, conversas, permitindo que a família conheça também o ambiente escolar e tire dúvidas com os profissionais da educação, para que dessa forma elimine ou diminua inseguranças que as famílias sentem, que apesar de comuns, muitas vezes atrapalham no acolhimento nos primeiros dias da criança na escola. Silva (2011) em sua pesquisa-ação sobre a relação família e creche no convívio da criança, traçou como objetivo construir uma parceria entre família e creche, a isto ela definiu como:

Construção fundamental para o desenvolvimento e bem estar da criança; relação de confiança, de vínculo, de troca entre os educadores e os pais ou responsáveis legais; Diálogo e comunicação que precisam ser efetivos e frequentes; Delimitação clara dos papéis, funções, direitos e deveres dos educadores e familiares, em que todos saibam de seu valor; algo sobre o qual se deve refletir e discutir, ou seja, trabalhar, na formação contextual dos educadores (SILVA, 2011, p. 89).

Para isso, precisamos pensar em um acolhimento não apenas das crianças, mas também das famílias para que estas participem ativamente na instituição escolar, não apenas em reuniões bimestrais, mas que tenha um contato de diálogo diário de informações sobre a criança. Essa participação irá contribuir para um melhor conhecimento sobre quem é a criança que a creche está recebendo, e assim fazendo cumprir o papel da Educação infantil de complementariedade e não de substituição.

3.2 O papel do apego no desenvolvimento da criança e sua influência no processo de inserimento na creche

O apego é uma força inata no ser humano, o acompanha por toda a sua vida, e garante um senso de segurança, de acordo com Bowlby “[...] a mais provável função do comportamento de ligação é, de longe, a proteção, principalmente contra os predadores” (2006, p. 173). Quando o indivíduo está próximo de sua figura de apego, que na infância geralmente é a mãe, sente-se seguro, protegido, pois essa é a função principal do apego, fornecer segurança para que possa se desenvolver, explorar sabendo que existe alguém a quem recorrer nos momentos de necessidade.

De acordo com Rossetti-Ferreira (1984, p. 8):

O apego seria pois um sistema comportamental que evolui no ser humano por contribuir para a sobrevivência da espécie, dado que opera no sentido de promover e manter um proximidade “segura” com o “caretaker”¹ principal, usualmente a mãe, de forma a garantir a proteção adulto frente a ameaças ambientais (aspas da autora).

1 A autora optou por utilizar o termo em inglês, por alegar que em português não há uma palavra que defina as pessoas que cuidam da criança. Em tradução literal o termo significa “zeladora”.

Se a criança está na presença de sua figura de apego, e desenvolveu com ela um apego seguro², apresenta segurança e tranquilidade, pois sabe que esta pessoa se preocupa com ela e virá lhe socorrer caso precise, Bowlby pontua que

Enquanto uma criança está na presença incontestada de uma figura principal de apego, ou a tem ao seu alcance, sente-se segura e tranquila. Uma ameaça de perda gera ansiedade, e uma perda real, tristeza profunda; ambas as situações podem, além disso, despertar cólera (BOWLBY, 2002, p. 259).

Quando a criança desenvolve com seu cuidador inicial uma relação de apego seguro, seu inserimento na creche ocorrerá de forma mais agradável, pois essa criança sabe que não será abandonada, e que este cuidador irá voltar.

Gurgel (2011, p. 87) aponta que

[...] o bebê que recebeu segurança, no primeiro estágio da vida, leva consigo a expectativa que não será desapontado por sua figura de apego. E por decepção não se entende frustrações inevitáveis e estruturantes, mas sim de não ser desapontado por sua pessoa de confiança.

Recorrendo ainda as ideias de Mondin (2005, p. 132) acerca do assunto, tem-se que:

[...] as crianças consideradas seguras tendem a ser mais autônomas, menos dependentes, mais capazes de desenvolver relacionamentos estáveis com seus pares e menor tendência para terem problemas e, quando os têm, apresentam maior persistência em solucioná-los. Apresentam elevada auto-estima e auto-resiliência.

Não é fácil a entrada da criança na creche, ela está saindo do seio familiar e passará a conviver em um novo ambiente, com pessoas novas, e todo esse processo é doloroso tanto para o bebê quanto para a família, que muitas vezes está se separando do bebê pela primeira vez.

Faz-se necessário, que o bebê estabeleça com sua professora na creche uma relação de apego, Pantalena (2010) e Gurgel (2011) demonstram a importância do estabelecimento desse vínculo para que a entrada da criança da creche não seja espinhosa.

Pantalena (2010, p. 28) disserta que

A professora estabelece-se como figura de apego subsidiária tanto para o bebê como para a mãe/família. Para o bebê, ela proporciona uma base segura, promove a segurança, para possibilitar novos vínculos, explorações, brincadeiras. Para a mãe, é a pessoa a quem se confia um filho.

Percebe-se que, não cabe a professora tornar-se a figura principal de apego, pois este é um papel que cabe a família, mas o bebê, ao encontrar na professora uma figura subsidiária de apego, encontrará no ambiente da creche, que é totalmente novo para ele, alguém em quem confiar, que não ocupará o lugar de sua mãe, mas que será uma base segura nos momentos de ausência da mesma (PANTALENA, 2010).

2 Para a Teoria do Apego, existem três modelos principais de apego: apego seguro, apego resistente e ansioso e apego ansioso com evitação. Esses tipos de apegos são definidos conforme a disponibilidade do cuidador para a criança. O apego seguro é o modelo ideal de apego, pois nele a criança apresenta confiança em seus cuidadores, pois sabe que eles lhe oferecerão ajuda caso necessite, essa confiança faz com que tenha mais coragem para explorar o mundo (BOWLBY, 1989;2002).

É importante esclarecer que, ao encontrar uma figura de apego subsidiário, isso não enfraquecerá o vínculo com a figura principal de apego, pois o apego com a professora é diferente do apego construído na família, pois o vínculo com a professora dura por um determinado período, diferentemente da família, em que o apego está presente durante toda a vida, e também porque o vínculo com a família começa a ser estabelecido ainda no período gestacional, já na creche ele não surge imediatamente, “O mais comum é que o apego se desenvolva vagorosamente, com o tempo, à medida que os indivíduos se conhecem e aprendem os modos particulares como cada um se comunica (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 96).

Quando a criança encontra na creche uma figura de apego subsidiária, terá segurança para explorar o ambiente, conhecer, explorar, porque sabe que existe ali alguém que se importa com ela, em quem encontrará cuidado e proteção, dessa forma, além de seu inserimento se tornar menos doloroso, seu desenvolvimento atingirá níveis mais elevados, pois com segurança poderá se desenvolver de forma plena e saudável.

Diante do exposto, fica claro que, a professora é um figura importante para o processo de inserimento, mas é necessário ter clareza de que este não é o único aspecto do processo, a criança precisa sentir que sua família está segura quanto aquele novo ambiente e com aquelas pessoas novas, pois isso é um importante aspecto nesse momento, e que também facilita com que construa com sua professora uma relação de apego subsidiário, por isso, é importante que exista, de fato, uma acolhida não somente da criança na creche, mas de toda família para que ambas as partes estejam seguras.

4 | CONCLUSÃO

Como foi discutido no decorrer desse trabalho, o processo de inserimento da criança na creche não é um momento fácil, pois, muitas vezes, este é o primeiro momento em que a criança sai do seio de sua família e passa a conviver em uma outra instituição, com pessoas até então desconhecidas, em uma nova rotina. Também não é fácil para a família, há inseguranças, dúvidas e medos ao deixarem a criança em um novo ambiente. Dessa forma, é essencial que nesta fase a creche faça um papel de acolhimento adequado às famílias e as crianças, para que os pais sintam tranquilidade e confiança, pois assim, eles entenderão que a instituição escolar vai complementar a ação da família e não tem função de substituí-los. Da mesma maneira esse processo vai auxiliar para que os pequenos encontrem na professora uma figura de apego subsidiária, que lhe tratará a segurança para vivenciar esse novo momento.

Como figura de apego subsidiária, a professora deve estar atenta a criança, estabelecendo com ela um vínculo de segurança que será fortalecido no decorrer do processo, e que dará tanto a criança quanto a família tranquilidade nesse período.

Dessa forma, deve-se pensar nesse processo como uma fase de acolhimento

também às famílias das crianças, pois conheceremos melhor os pequenos a partir do contato com os adultos que já os educam. O papel da creche em oferecer um acolhimento adequado para ambos é essencial para facilitar as questões que são geradas nessa fase conflituosa para todos os envolvidos.

Concluimos então que, para um inserimento que seja o mais tranquilo possível para os pais e para a criança, é necessário o acolhimento das famílias por meio de diálogos respeitosos, demonstrando claramente a função de complementariedade da escola, pois a segurança dos pais em relação a creche também irá refletir na criança. E o também papel da professora como figura de apego subsidiário, pois quando a criança não encontra essa figura na creche, o processo de inserimento poderá ser muito difícil, pois ela não terá alguém em que possa confiar e recorrer nos períodos em que se encontrar na instituição, seu desenvolvimento poderá ser prejudicado, pois não terá segurança para explorar esse novo espaço, o que lhe causará medo, incertezas e insegurança, por isso, o papel do apego no momento de inserimento da criança na creche é essencial para essa fase e para o bom desenvolvimento da criança pequena.

REFERÊNCIAS

BOVE, C. **Inserimento**: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, 263p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 de jan. de 2019.

BOWLBY, J. **Uma base segura**: aplicações clínicas da teoria do apego. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOWLBY, J. **Apego e perda**: apego – a natureza do vínculo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. v. 1.

BOWLBY, JOHN. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GANDINI, L. EDWARDS, C. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Org. por Lella Ganidini e Carolyn Edwards; trad. Daniel Etcheverry Burguño. – Porto alegre: Artmed, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GONZALEZ-MENA, J.; EYER, D. W. **O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche**: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

GURGEL, K. M. R. **A relação mãe-bebê e a adaptação a um berçário**: suas influências mútuas. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v.10, p.37-45, 2007.

MONDIN, E. M. C. Interações afetivas na família e na pré-escola. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 jan. 2019.

PANTALENA, E. S. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais. 2010.128f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

RINALDI, C. O Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G.; **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: ArtMed, 1999.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as reações da criança à separação da mãe. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 48, p. 3-19, 1984.

SILVA, A. T. G. A. M. **A construção da parceria família-creche**: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

O PÁTIO ESCOLAR E OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: PROJETOS EDUCACIONAIS DESENVOLVIDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA REDE PÚBLICA DE ENSINO – CAICÓ/RN

Data de aceite: 01/07/2020

Aline Kelly Araújo dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte -
UFRN

Joseane Alves Vasconcelos

Universidade Potiguar - UNP

RESUMO: A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir de estudos desenvolvidos na Componente Curricular Projeto Educacional II, ofertada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CERES CAICÓ. Este objetivou utilizar o pátio escolar e demais territórios educativos (internos e externos) de uma escola da rede pública do município de Caicó-RN, para desenvolver projetos educacionais relacionados à conservação do meio ambiente e alimentação saudável. Quanto à metodologia, este trabalho caracteriza-se como sendo um estudo de caso, que utiliza uma abordagem qualitativa que é o tipo apropriado para buscar informações entre as artes envolvidas na pesquisa. Para tanto, inicialmente, foi feita uma revisão de literatura, ou seja, seleção de matérias para estudo, tais como: artigos publicados em revistas *online*, monografias, sites na área da Educação, entre outros. na fundamentação

teórica serão utilizados os pensamentos de Freire (1987), Mariana (2003; 2008), Singer (2015), entre outros. A partir de um estudo teórico mais aprofundado foi possível obter uma melhor compreensão a respeito da temática aqui abordada. A partir dos resultados obtidos, foi possível concluir que as escolas e, principalmente os professores, precisam repensar sua prática pedagógica e realizarem seus planejamentos levando em consideração o contexto social em que os alunos estão inseridos e também suas particularidades. Portanto, acredita-se que o desenvolvimento de projetos educacionais inovadores, que visem à formação de cidadãos autônomos, reflexivos e críticos, ao invés de meras máquinas reprodutoras de informações nelas armazenadas, possibilitando assim mudanças positivas na educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Educacional. Territórios Educativos. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: The motivation for this work arose from studies developed in the Curricular Component Educational Project II, offered in the Pedagogy Course of the Federal University of Rio Grande do Norte - CERES CAICÓ. This objective was to use the school yard and other educational territories (internal and external) of

a public school in the municipality of Caicó-RN, to develop educational projects related to the conservation of the environment and healthy eating. As for the methodology, this work is characterized as a case study, which uses a qualitative approach that is the appropriate type to seek information among the arts involved in the research. To this end, initially, a literature review was made, that is, selection of subjects for study, such as: articles published in online journals, monographs, websites in the area of Education, among others. In the theoretical foundation will be used the thoughts of Freire (1987), Mariana (2003; 2008), Singer (2015), among others. From a more in-depth theoretical study it was possible to obtain a better understanding of the theme addressed here. From the results obtained, it was possible to conclude that schools and, especially teachers, need to rethink their pedagogical practice and carry out their planning taking into account the social context in which students are inserted and also its particularities. Therefore, it is believed that the development of innovative educational projects aimed at the formation of autonomous, reflective and critical citizens, instead of mere machines reproducing information stored in them, thus enabling changes positive in Brazilian education.

KEYWORDS: Educational Project. Educational Territories. Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A educação, desde os primórdios, vem passando por diversas transformações, até os dias atuais, entretanto, percebe-se que, apesar de muitas coisas terem evoluído, os sistemas de ensino do Brasil estão cada vez mais voltados para a qualificação de mão-de-obra com vistas ao ingresso no mercado de trabalho, favorecendo assim o capitalismo. Nesse contexto, os alunos estão sendo “formados” para realizarem as funções de máquinas e são instruídos a manipularem ferramentas ao invés de serem estimulados à construção do conhecimento.

Mesmo com os avanços tecnológicos, que são ou deveriam ser de grande contribuição para o processo educativo, a maioria das escolas brasileiras, ainda utilizam-se de sistemas e métodos de ensino voltados para o tradicionalismo como, por exemplo, o fato de as salas de aulas serem organizadas com carteiras enfileiradas, horários de aulas fixos e cumpridos à risca, horário destinado ao intervalo, aplicação de provas, entre outros.

Nesse contexto, o referido trabalho objetivou utilizar o pátio escolar e demais territórios educativos (internos e externos) de uma escola da rede pública do município de Caicó-RN, para desenvolver projetos educacionais relacionados à conservação do meio ambiente e alimentação saudável. Tratando-se dos objetivos específicos, estes consistem em: Conhecer o contexto social que a escola e os alunos desta estão inseridos; Identificar as principais dificuldades enfrentadas pela escola, bem como suas potencialidades; Investigar como as questões ambientais estão sendo trabalhadas na referida escola; Verificar se na escola em questão existe ou existiu algum projeto voltado

para a conscientização ambiental.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir de discussões teóricas e práticas realizadas a partir de estudos desenvolvidos na Componente Curricular Projeto Educacional II, ofertada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CERES CAICÓ.

Portanto, justifica-se tal estudo a fim de incentivar professores da rede pública de ensino, mais especificamente os atuantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, que repensem suas práticas pedagógicas, a fim de promover o rompimento dos métodos de ensinamentos tradicionais, utilizando para isso projetos educacionais a serem desenvolvidos em espaços educativos, além das salas de aulas. Pois, acredita-se que por meio de métodos inovadores seja possível acabar com o ensino “bancário”. E, com isso as escolas passem a utilizar-se de práticas pedagógicas voltadas para o construtivismo, ou seja, métodos e abordagens que levem os alunos à construção do conhecimento, promovendo assim a autonomia dos mesmos.

Quanto à metodologia, este trabalho caracteriza-se como sendo um estudo de caso, que segundo Gil (2002, p.54) trata-se de “um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Sobre a abordagem do problema levantado, esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa que é o tipo apropriado para buscar informações entre as artes envolvidas na pesquisa. Nesse sentido, tem-se que este tipo de pesquisa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

A escola que serviu de campo para o desenvolvimento das intervenções foi a Escola Municipal Walfredo Gurgel, localizada na Rua Hamilton Camboim, Nº 19, bairro Walfredo Gurgel, Caicó-RN. A mesma atende desde a Educação Infantil (pré-escola) até o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) totalizando 14 turmas, divididas nos turnos matutino e vespertino, sendo 7 pela manhã (níveis IV e V, 1º ao 5º ano) e 7 à tarde (níveis IV e V, 1º ao 5º ano). Atualmente, tem uma demanda de 262 alunos.

O procedimento inicial se deu por meio de uma revisão de literatura, ou seja, seleção de matérias para estudo, tais como: artigos publicados em revistas *online*, monografias, sites na área da Educação, entre outros. Para tanto, na fundamentação teórica serão utilizados os pensamentos de Freire (1987), Mariana (2003; 2008), Singer (2015), entre outros. A partir de um estudo teórico mais aprofundado será possível obter uma melhor compreensão a respeito da temática aqui abordada.

Em seguida, foram feitas observações sistemáticas na escola investigada, com foco no pátio escolar e os demais territórios educativos, como por exemplo, quadra de esportes, parquinho, campo de areia, entre outros, para melhor visualização e conhecimento dos diversos espaços de aprendizagem existentes acerca da referida escola.

2 | A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS NOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Com base no que foi observado na Escola Municipal Walfredo Gurgel, foram propostas duas intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas, uma no pátio escolar e outra em um dos espaços de aprendizagem externos escola, com a finalidade de conscientizar as crianças sobre a questão da coleta e reciclagem do lixo e também a importância da arborização para o meio ambiente.

Nesse contexto, Mariana (2008, p.167) ressalta que:

Um projeto pedagógico que desenvolva vivências comunitárias não precisa se abster do ensino de conteúdos básicos essenciais das disciplinas escolares, mas pode com isso se abster definitivamente do ensino “bancário”. Isso porque o envolvimento da comunidade no projeto pedagógico é um dos principais aspectos de gestão direta da população sobre sua dinâmica de auto-instituição social (e sobre os conteúdos e dinâmicas de aprendizagem que irão formar as novas gerações da população em questão). Esta concepção de educação mais abrangente reflete o princípio filosófico de uma educação popular e autônoma, voltada para a restituição das habilidades de autogestão nos mais diferentes níveis.

De acordo com o pensamento de Mariana (2008), o desenvolvimento de projetos educativos é de suma importância tanto para construção do conhecimento dos alunos, como também para toda a comunidade escolar, no entanto, não necessariamente é preciso trabalhar com os conceitos das disciplinas em si, mas sim romper com os métodos de ensino tradicionais.

Segundo Paulo Freire (1987) é necessário acabar com a concepção “bancária” de educação, onde os alunos são considerados meros depósitos de informações, como pode ser visto na citação abaixo.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p.33).

Logo, acredita-se que por meio de projetos educativos inovadores seja possível mudar a atual realidade destas escolas, visando formar seres humanos autônomos e críticos.

2.1 Descrevendo as intervenções

A primeira proposta de intervenção se deu em três momentos e foi desenvolvido no ambiente externo da escola. O primeiro momento foi realizado das 7:00 às 9:30 horas, onde foi explicado para as crianças o que seria realizado naquele momento, posteriormente foram plantadas três mudas de árvores em frente à escola pelos alunos, como pode-se observar nas imagens abaixo:



Imagem 01 – Plantação de árvores em frente à escola.

Fonte: Autoras (2017).

No segundo momento, das 9:30 as 9:45 horas foi destinado ao recreio das crianças, onde, foi feito um lanche coletivo baseado em alimentações saudáveis, como bolo, frutas, sucos, entre outros. Ver imagens abaixo:



Imagem 02 – Lanche saudável

Fonte: Autoras (2017).

Já no terceiro momento, que se deu das 9:45 as 11:00 horas, os alunos assistiram um vídeo educativo da Turma da Mônica, o qual ensinava como reduzir, reaproveitar e reciclar o lixo, em prol de conscientizar as crianças a preservarem o meio ambiente, fazendo-os refletir sobre a atual situação ecológica e ambiental da nossa cidade. Em seguida teve um debate com a turma a respeito do que eles aprenderam para que eles pudessem compartilhar seus aprendizados e conhecimentos adquiridos por meio das atividades desenvolvidas.



Imagem 03 – Vídeo da Turma da Mônica: “Como Salvar o Planeta”.

Fonte: Autoras (2017).

A segunda proposta de intervenção se deu no ambiente interno da escola das 13:00 às 15:30 horas, onde foram produzidas lixeiras ecológicas personalizadas utilizando botijões vencidos de água mineral (20L) que foram montadas e implantadas no pátio da escola, por ser um ambiente central e que dá acesso a todas as salas de aula, aos banheiros e também à cozinha.

Inicialmente cortamos os tambores, logo dividimos as crianças em quatro grupos, e em seguida demos um botijão de água a cada grupo e deixamos as crianças responsáveis pela pintura do mesmo. Após estarem secos, auxiliamos as crianças na montagem das lixeiras e explicamos o porque das cores e qual tipo de material seria colocado em cada depósito de acordo com sua cor e nome.



Imagem 04 – Lixeiras ecológicas

Fonte: Autoras (2017).

Diante das experiências vivenciadas em ambas as intervenções, foi possível perceber o entusiasmo das crianças por estarem participando de atividades diferenciadas, na escola, geralmente, as aulas são dadas dentro das salas de aula, causando monotonia e desinteresse dos alunos. No entanto, ao saírem das salas de aulas, eles já se sentem mais libertos, e participaram ativamente de todas as ações propostas, sempre questionando e discutindo as questões trabalhadas.

3 | CONCLUSÕES

Geralmente, a maioria das escolas brasileiras não estimulam a criatividade, o pensamento, a reflexão, a criticidade e autonomia do aluno, tornando-os cada vez mais em máquinas reprodutoras, aos métodos de ensino tradicionais adotados.

Diante da atual situação em que a educação brasileira se encontra, percebe-se que há uma grande necessidade de realizar mudanças nos sistemas de ensino, buscando a implementação de projetos educacionais inovadores que possam romper com esse sistema convencional, possibilitando assim um melhor desenvolvimento dos alunos, enquanto cidadãos autônomos.

Portanto, diante de tudo o que foi apresentado e discutido neste trabalho, pode-se concluir que as escolas e, principalmente os professores, precisam repensar sua prática pedagógica e realizarem seus planejamentos levando em consideração o contexto social em que os alunos estão inseridos e também suas particularidades, pois cada aluno tem suas limitações e potencialidades, e conseqüentemente, diferentes formas de aprender.

Além disso, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos educacionais inovadores, que visem à formação de cidadãos autônomos, reflexivos e críticos, ao invés de meras máquinas reprodutoras de informações nelas armazenadas, possibilitando assim mudanças positivas na educação brasileira.

Nesse contexto, acredita-se que os ambientes internos e externos à escola podem ser utilizados para o desenvolvimento de tais projetos como, por exemplo, o pátio escolar e os demais territórios educativos (quadra de esportes, parquinho, campo de areia, entre outros), com o propósito de realizar ações educativas que sejam atrativas para os alunos e que ao mesmo tempo contribua para uma aprendizagem significativa.

Diante de tais discussões, ficou notório que a escola e a sociedade caminham juntas no processo de desenvolvimento do ser humano, entretanto, mesmo diante dos diversos avanços e transformações pelas quais a sociedade passou ao longo dos tempos, as escolas contemporâneas encontram-se ainda presas aos modelos tradicionais de ensino, contribuindo assim para a “formação” mecânica de seus alunos. Nesse contexto, acredita-se que por meio de projetos educativos inovadores seja possível mudar a atual realidade destas escolas, visando formar seres humanos autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra (O mundo, hoje, v. 21), 1987.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Autonomia, cooperativismo e movimento dos trabalhadores rurais sem terra (mst): contribuições educativas para autogestão e pedagogias de levante**. Universidade de São Paulo – SP, 2003.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?** Universidade de São Paulo – SP, 2008.

MORAES, D. M. **Tipos de revisão de literatura**. Universidade de São Paulo – Botucatu, 2015.

SINGER, Helena. **Territórios educativos: experiências em diálogo com o Bairro-Escola**. — Coleção territórios educativos, v. 2 - São Paulo: Moderna, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL COMO METODOLOGIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

Data de aceite: 01/07/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

Klalter Bez Fontana

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/7402731465288377>

Roselaine Ripa

Centro de Educação a Distância – Universidade
do Estado de Santa Catarina
Florianópolis-SC
<http://lattes.cnpq.br/2417267498278674>

RESUMO: O presente artigo discute princípios e métodos da gestão democrática da educação e suas possibilidades de implantação no espaço escolar da educação infantil ao ensino fundamental e médio. São analisadas possibilidades legais de implementação da gestão democrática, explicitando as ferramentas que viabilizam a gestão participativa e práticas compartilhadas no espaço da escola. Primeiramente, discute-se os princípios democráticos que devem nortear

a gestão democrática da educação e das escolas brasileiras. Estabelecidos os princípios, será apresentado o Planejamento Estratégico Situacional Escolar (PESE) como metodologia de descentralização e partilhamento da gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar. Democratização. Planejamento estratégico.

STRATEGIC PLANNING AS A

METHODOLOGY FOR DEMOCRATIZING SCHOOL MANAGEMENT

ABSTRACT: This article presents and discusses principles and methods of the democratic management of education and its possibilities of implantation in the school space from infant education to elementary and high school. Legal possibilities for implementing democratic management are analyzed, explaining the tools that enable participatory management and shared practices in the school space. Firstly, it discusses the democratic principles that should guide the democratic management of Brazilian education and schools. Once the principles are established, the School Situational Strategic Planning (SSSP) will be presented as a methodology for decentralizing and sharing school management.

KEYWORDS: School management. Democratization. Strategic planning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda os princípios e métodos da gestão democrática da educação e suas possibilidades de implantação no espaço escolar da educação infantil ao ensino fundamental e médio.

Ao longo do estudo serão analisadas as possibilidades legais de implementação da gestão democrática, explicitando as ferramentas que viabilizam a gestão participativa e práticas compartilhadas no espaço da escola, tais como planejamento estratégico situacional escolar e o projeto político pedagógico.

Primeiramente se discute os princípios democráticos que devem nortear a gestão democrática da educação e das escolas brasileiras. Estabelecidos os princípios, será discutido o Planejamento Estratégico Situacional Escolar (PESE) como metodologia de descentralização e partilhamento da gestão escolar.

Enquanto previsão legal da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1999), a gestão democrática da educação é um princípio de organização e funcionamento das escolas públicas brasileiras. Em que pese a falta de regulamentação desse princípio constitucional, diversas formas de planejamento participativo têm sido experimentadas nas escolas brasileiras. Neste cenário, o Planejamento Estratégico Situacional Escolar apresenta-se como uma ferramenta de incentivo ao cumprimento do preceito constitucional de democratização dos espaços escolares.

2 | PRINCÍPIOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Enquanto sistema de governo, sabe-se que a democracia teve origem na Grécia, por volta do século V, o século de Péricles. Nela, os governantes passaram a ser eleitos pelo voto popular, pelo povo, que na língua grega chamava-se “*demo*”. Como “*kracia*” se refere a comando, poder ou governo, então *demo-cracia* deveria ser “o governo do povo”. Muitos séculos depois, o presidente americano Abrahan Lincon cunharia o conceito mais famoso de democracia: “todo poder emana do povo e em seu nome deve ser exercido”.

Evidentemente, que tudo isso se passa no plano ideal. Mesmo a chamada democracia grega era muito peculiar, pois estima-se que dos 400 mil habitantes de Atenas, 250 mil eram escravos e não tinham direitos políticos (DURANT, 1996, p. 27). Nesse tempo, as mulheres também não participavam da vida pública. Consequentemente, o contingente de 150 mil cidadãos livres para participar das assembleias populares, a Eclésia, ficava ainda mais reduzido. Os estrangeiros, chamados de metecos, também não tinham direitos políticos.

Ressalvando a experiência grega, somente na era Moderna é que a humanidade

reviveu a democracia. Com as Revoluções Inglesa (1688), Revolução Americana (1776) e Revolução Francesa (1789), instaurou-se nesses países as principais características do sistema democrático: eleição para os governantes e a divisão do poder estatal em legislativo, executivo e judiciário, com criação do sufrágio universal (voto).

Entretanto, uma diferença fundamental da democracia grega para as experiências modernas está na própria estrutura do sistema democrático. Enquanto que na Eclésia grega a participação era direta, na Modernidade, o modelo é representativo, ou seja, delegamos (votamos) em alguém para nos representar nas decisões, modelo esse que é chamado de democracia representativa.³

Na forma de democracia representativa atual, o cidadão comum vai se afastando da vida política, pois sua participação é exigida somente em momentos pontuais, quando ocorrem eleições. Estudos apontam para uma crescente apatia dos eleitores no processo democrático representativo, principalmente naqueles países em que o voto não é obrigatório, como por exemplo, os Estados Unidos da América.

Sobre isso, Márcia Ribeiro Dias afirma que:

A distância que separa o Estado da sociedade não é uma constatação recente. Schattschneider (1960), no início da década de 1960, associou a falta de transparência dos governos ao desinteresse da população pelos assuntos políticos. O povo semi-soberano seria fruto de uma arraigada tradição política voltada para o isolamento do Estado e de uma estrutura governamental labiríntica, responsáveis pela manutenção da grande maioria da população ignorante com relação ao curso das decisões governamentais. (RIBEIRO DIAS, 2004, p.244).

Por outro lado, na medida em que a circulação de informações vai se avolumando e as decisões e bastidores da vida política vão se descortinando para o cidadão comum, o processo democrático vai se fortalecendo e aperfeiçoando os instrumentos de controle social sobre as instâncias de governo. Desta forma, a coletividade vai ganhando força e os dirigentes tendem a cumprir seus programas de governo e socializar cada vez mais a gestão pública.

Essa condição torna-se compulsória quando a chamada “sociedade civil” se organiza e atua no âmbito do coletivo, e não motivada apenas por interesses mesquinhos e individuais, preocupando-se mais com a “res publica” (coisa pública). Daí a necessidade de fortalecimento de conselhos comunitários, associações profissionais, sindicatos, ONGs, enfim, diversos fóruns de consultas e, principalmente, de deliberações coletivas. Mas, isso requer tempo e um grande esforço educativo para que os indivíduos adquiram consciência do poder da coletividade, reivindicando o bem comum.

A democratização das relações em uma determinada organização social depende do nível de participação dos atores socialmente envolvidos.

Por isso, quanto mais exclusão social, menos politizada e democrática é uma sociedade. A luta por democracia prescinde da luta por igualdade de oportunidades, de condições e acesso ao conjunto da produção social. Afinal, para atuar na sociedade,

o indivíduo precisa suprir suas condições de existência imediatas, enfim, precisa ser cidadão.

No caso brasileiro, o sistema eletivo instituiu-se ainda no Império, mas a efetiva independência dos poderes aconteceu somente com a Proclamação da República, em 1889. De lá até os nossos dias, a frágil democracia brasileira sofreu duros golpes e, ainda hoje, em pleno século XXI, milhares de brasileiros estão excluídos, muitos vivendo abaixo da linha da pobreza (cerca de 50 milhões de pessoas ou cerca de 29% da população).

Este é um grande sinal de que há muito por fazer com relação à democratização do Estado brasileiro. De modo que, apenas formalmente, vivemos em uma democracia, pois os bolsões de pobreza, analfabetismo, indigência e ignorância põem à margem da participação social grande parte da população que, afinal de contas, é o coração de qualquer processo democrático.

Comparada a dos países europeus e da América do Norte, nossa democracia ainda engatinha. Algumas delas têm quase três séculos, enquanto a nossa república tem pouco mais de um centenário e ainda sem continuidade, sofrendo interrupções nocivas justamente nos momentos em que a população ensaiava suas mobilizações e ansiava por participação na vida pública brasileira. Foi assim com a instauração do Estado Novo (1937), durante a ditadura de Getúlio Vargas, que interrompeu por longos anos o processo democrático, precisamente quando diversos avanços em políticas públicas haviam sido contemplados na Constituição de 1934, revogada por Vargas quando deflagrou a ditadura.

Com o fim trágico do Estado Novo e quando novamente a sociedade civil brasileira ganhou fôlego e exigiu participação, consolidando novos espaços com a Constituição de 1946, novo golpe vitimou os anseios da democracia brasileira com o golpe militar de 64, dando início a duas décadas de opressão aos movimentos populares.³

Somente nos anos de 1980, com a decadência do autoritarismo e reclusão vergonhosa do regime militar, é que as forças sociais se reorganizaram e novamente conquistaram o cenário político, dando sangue novo ao processo democrático. As lutas pelas eleições diretas marcaram esse período não apenas pela reconquista do sistema eletivo para a presidência da república, mas por ter viabilizado a unificação das forças progressistas em torno de um ideal comum: a tão sonhada democratização do Estado e da sociedade brasileira.

Foram incomuns na história do Brasil as conquistas da Constituição de 1988. Em todas as áreas, ocorreram avanços viabilizados por grupos organizados que pressionaram a Assembleia Nacional Constituinte, a tal ponto que a nova Carta Constitucional passou à história com o codinome de “Constituição Cidadã”.

A educação nacional viu contempladas reivindicações históricas, consagrando a liberdade de ensinar e a convivência plural de perspectivas pedagógicas, além de garantir o direito de ensinar e aprender enquanto obrigação da nação para com seus concidadãos.

Foi na Constituição de 1988 que primeiramente a legislação educacional, no Brasil,

falou em “gestão democrática da educação”. Aliás, esse é um princípio constitucional sob o qual deveria ser regida a educação brasileira. Entretanto, nem a Constituição Federal nem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, definiram o que seja **gestão democrática**. Apesar disso, diversas iniciativas de democratização da gestão escolar foram implementadas na educação brasileira, tais como: a criação dos conselhos de escola, planejamentos participativos, planejamentos colaborativos e outros.

No calor da abertura democrática, diversos estados e municípios inovaram com a deflagração de eleições para diretores de escolas, tentando implementar com isso um processo de descentralização da gestão escolar, mas infelizmente o clientelismo político fez com que diversos governadores e prefeitos requeressem na justiça o direito de indicação dos cargos comissionados para a administração pública.

Como a LDB atual não legislou sobre o assunto, embora a literatura educacional defenda o contrário, os gestores escolares têm sido, via de regra, indicados pelo executivo estadual e municipal. Percebe-se claramente que essa postura só retarda o já lento processo de democratização das relações no interior da escola, ficando dependente dos desmandos do partido político vencedor das eleições, rateando as gestões das escolas como pilhagem entre os partidários aliados, dificultando a implantação da tão sonhada autonomia escolar.

Felizmente, alguns dispositivos legais presentes na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional favorecem à construção de uma escola voltada para a gestão compartilhada.

Mas, o que queremos dizer com gestão compartilhada?

Compartilhar significa dividir, repartir, partilhar com. Em se tratando de gestão escolar, o sentido atribuído ao compartilhamento deve ser sinônimo de intervenção deliberativa. Pensando assim é que podemos aprofundar e até mesmo superar a democracia moderna, dita representativa. No modelo democrático de representação, a vontade é delegada, enquanto que no modelo democrático participativo a vontade é exercida diretamente, sem intermediários, possibilitando a construção em conjunto.

Para a professora Heloisa Lück (2000), o processo de instauração da gestão escolar democrática precisa assentar no seguinte tripé:



Fig. 1 – Tripé da gestão escolar democrática

Fonte: Baseado em Lück, 2000.

O processo de descentralização e compartilhamento são princípios fundamentais para o estabelecimento da gestão escolar democrática, pois implicam em envolver o coletivo escolar nos momentos de decisões que interferem na vida de todos os atores que participam da comunidade escolar.

Segundo Anterita Godoy, os princípios citados tendem a superar obstáculos enfrentados na gestão escolar. Para ela,

Trazer ao coletivo a responsabilidade para com o desenvolvimento da escola pode fazer com que muitos dos obstáculos sejam superados, principalmente porque faz do dirigente escolar alguém que [medeia] uma equipe responsável pelo caminhar progressivo da escola, bem diferente de uma figura que concentra em suas mãos os poderes de responsabilidade e decisão da mesma. (GODOY, 1999, p. 84).

Já o princípio de deliberação coletiva pressupõe estender à escola aquilo que já é prática corrente na sociedade, ainda que a democracia representativa tenha seus limites de execução. Entretanto, atualmente é dela que dispomos e é preciso ir qualificando o processo junto às novas gerações que passam pela escola. O que não podemos é perder de vista que a forma da deliberação só pode ser justa se for horizontalizada, quando os sujeitos envolvidos tiverem os mesmos direitos de voz e voto. Sobre a importância do voto, o professor Emir Sader explica que,

Para Norberto Bobbio, a partir do momento em que se conquistou o direito universal do voto, deve-se estendê-lo a todos os rincões da sociedade. Deve-se passar a votar na fábrica, na igreja, na burocracia, nos quartéis, nas redações, nas escolas, nos hospitais – em suma, em todos os lugares em que o homem joga o seu destino e, portanto, tem o direito de ser senhor dele. (apud BASTOS, 2001, p. 25).

A gestão escolar compartilhada pressupõe que o tripé apresentado sirva de

fundamento para as mais variadas metodologias de projetos institucionais coletivos como o Planejamento Estratégico Situacional Escolar (PESE) e o Projeto Político-Pedagógico. Embora esse artigo contemple o PESE como metodologia de trabalho coletivo, é importante reiterar a importância da instauração de conselhos deliberativos escolares, conselhos de classe participativos, conselhos de alunos (ou grêmio estudantil) e conselho gestor, para que práticas de gestão democrática sejam fortalecidas nas instituições escolares.

3 | O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL ESCOLAR COMO FERRAMENTA DE GESTÃO PARTICIPATIVA

Pelas características complexas das instituições educativas e do fazer pedagógico, sabe-se que não pode haver receita pronta, pois a sociedade está em constante transformação. Sendo assim, uma iniciativa apropriada para um dado momento histórico não serve para outro, pois as gerações mudam e as demandas sociais também se diversificam. Isso nos lembra o pensamento do poeta sevilhano Antônio Machado, quando fala do caminho a ser traçado, a ser percorrido pelos caminhantes que o fazem durante a caminhada. Segundo o poeta, em *Provérbios y Cantares*, não há caminho pré-traçado, senão aquele que vamos fazendo ao caminhar. Como ele diz: *Caminhante, são tuas pegadas/ o caminho e nada mais;/ caminhante, não há caminho,/ se faz caminho ao andar* (1903).³

E a construção da gestão escolar compartilhada é um desses caminhos que não dispõe de mapa, porque está diretamente ligada à possibilidade de organização autônoma dos atores presentes no espaço escolar. Daí a importância de se criar ferramentas que viabilizem autonomia e gestão democrática na escola, o que significa a construção e a implementação de um planejamento coletivo.

Como sabemos, planejar significa antecipar uma ação. Como acontece com o sujeito individual, cuja prática é sempre uma projeção do seu pensamento, também os projetos coletivos requerem essa “atividade teleológica”, prospectiva. No que se refere à educação, todo planejamento educacional é uma ação intencional destinada à formação humana.

Nesse aspecto, o Planejamento Estratégico Situacional Escolar (PESE) é uma importante ferramenta que norteia as ações pedagógico-administrativas no âmbito da escola. E como essa metodologia necessariamente tende a envolver e responsabilizar os sujeitos presentes na instituição, trata-se de uma ferramenta de descentralização da gestão e democratização das decisões no espaço escolar, e cada uma das suas dimensões (planejamento – estratégico -situacional escolar) aponta para o aspecto importante de processo cogestionários. Vamos ver mais de perto essas dimensões:

A - Dimensão do planejamento

Todo planejamento é uma bússola, um guia para determinada ação, seja coletiva ou individual. Essa é uma faculdade tipicamente humana, pois significa projetar-se no tempo e no espaço para se antecipar a algo. Isso quer dizer que há um pressuposto a ser atingido, um porto de chegada. No caso da escola, o porto a se atracar é a formação humana de acordo com os fundamentos elencados na proposta pedagógica. E podemos também dizer que são os pressupostos teórico-metodológicos que dão a direção do caminho a ser percorrido. No caso do planejamento, elenca quais ações deverão ser implementadas para se chegar à formação humana que se quer.

Deste ponto de vista, o planejamento é uma tentativa de intervenção, uma ferramenta de transformar as projeções em realidade.

No caso do planejamento estratégico, a dimensão prospectiva também é intencional e pretende organizar as ações de modo que a racionalidade institucional enfrente seus mitos históricos, tais como a burocracia e a centralização.

Por outro lado, a dimensão planejadora é que permitirá retirar as instituições escolares, da creche às escolas, do automatismo em que se encontram, como se fosse um barco à deriva. E isso só será possível se o processo de planejamento incorporar outras duas dimensões: a estratégica e a situacional.

B - Dimensão estratégica

Essa dimensão requer atenção dos planejadores escolares, pois a herança legada às escolas públicas brasileiras tem deixado atordoados os seus atores, seja por falta de investimento ou pela contínua campanha de desqualificação deste espaço. Com tantos problemas a serem enfrentados no cotidiano da ação pedagógica, é preciso priorizar ações de modo que os esforços envidados possam ser exitosos. Ser estratégico é justamente o contrário do automatismo, é direcionar seus esforços e não ser uma folha ao vento, que não se sabe onde vai parar.

É bem próprio dos poderes dominantes da sociedade atual, tais como: a mídia, diversos partidos políticos e grandes corporações, que as escolas públicas continuem sem estratégia, engolidas pelas turbulências do cotidiano e funcionamento na forma de piloto automático, ao sabor dos ventos.

A dimensão estratégica permite aos educadores retomarem o processo de funcionamento das engrenagens da escola, permitindo-lhes empoderamento da formação humana necessária à transformação da sociedade atual num lugar melhor de vida para todos; ao mesmo tempo contrabalançando os poderes conservadores e permitindo que as pessoas possam escolher com mais liberdade e não alienados das próprias decisões.

C - Dimensão situacional educacional

O PESE é uma ferramenta que tem como foco a situação educacional encontrada, partindo desta realidade para priorizar as ações e estratégias de intervenção.

O ponto de partida é o diagnóstico da situação educacional, levando em consideração não somente questões intraescolares, mas, principalmente, o entorno da escola, trazendo para discussão as preocupações e aspirações da comunidade escolar. O que tem acontecido na história da educação brasileira é o contínuo encastelamento da escola, o que leva a uma alienação dos problemas enfrentados justamente por aqueles que fazem uso e mais precisam dos recursos da instituição escolar.

Segundo Ventura, o PESE é

Uma ferramenta de organização das instituições, de curto prazo, com engajamento de todos os seus membros e que visa criar estratégias para determinada situação incômoda, inconveniente ou inibidora do bom andamento dos trabalhos produzidos ou dos serviços prestados. (2011, p.38).

Por isso, a característica do PESE é ser um plano breve, ordenador e simplificador de esforços ao longo de um ano letivo.

Quando as metas não são conquistadas, voltam no ano seguinte como temas pendentes, pois sua característica marcante é ser um projeto coletivo, interdependente e responsabilizador. Assim, evita-se o jogo de empurra, tornando toda comunidade escolar corresponsável pelos sucessos e fracassos da empreitada.

Em função do aumento das instituições e estabelecimentos escolares, a partir da década de 1970, há uma infinidade de modelos de planejamentos estratégicos disponíveis, mas mais importante que a forma, é se preservar dois elementos essenciais das práticas colegiadas: **participação e estratégia**.

De forma geral, os elementos fundamentais de um planejamento estratégico são: missão da instituição e diagnóstico, nós-críticos, metas, ações, subações, responsáveis e avaliação.

Antes de explicarmos cada momento, é preciso dizer que dois elementos precedem todo o movimento em torno do PESE: a missão e o diagnóstico da instituição. A missão da instituição escolar precisa estar bem definida no seu projeto político pedagógico. Ela tem a ver com o tipo de formação humana que se pretende, e mais: como, por quê e em nome de quem se educa? Esse é, por assim dizer, o viés político de toda estratégia.

Já o diagnóstico, tem a ver com o choque de realidade que a escola precisa ter ao olhar para fora de seus muros. É a partir dele que pode ser fazer perguntas cruciais para qualquer planejamento, tais como: **quem está lá fora dos muros da escola? O que essa comunidade aspira da escola? Como ela a vê?** E outras mais que permitam caracterizar o público que faz a escola ser o que ela é. É daí que saem os chamados nós-críticos ou problemas a serem enfrentados conjuntamente naquele ano. A visão estratégica sugere que devam ser perseguidos somente três nós-críticos a cada ano letivo, sob pena

de se tentar abarcar o mundo e deixar escapar o sucesso do empreendimento. Isso é necessário, pois cada problema requer uma equipe de trabalho ou responsáveis, ações pontuais (enunciados gerais que dizem **o que** e **por que** fazer) e subações (onde, quando e como fazer) bem situadas e localizadas estrategicamente.

Por se tratar de uma estratégia de ação de curto prazo, é preciso que a avaliação das metas, ações e subações sejam realizadas de forma processual nas equipes responsáveis, evitando demora no redirecionamento na forma de abordar os nós-críticos.

Voltamos a dizer que o PESE é apenas uma ferramenta de organização escolar e por si só não pode resolver os problemas da educação. São os atores presentes no espaço escolar, compartilhando ações e decisões, é que podem fazer o caminho ao andar. E quem dita as diretrizes gerais a serem seguidas é o projeto político pedagógico da instituição, que também pode se tornar uma prática educativa compartilhada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de planejar não é uma tarefa simples, mas algo essencial quando se tem uma meta, algo a ser alcançado. No cotidiano educacional, o planejamento se torna uma ferramenta eficaz e necessária, principalmente quando se deseja uma prática pedagógica alinhada aos objetivos educacionais da instituição e integrada à comunidade onde se está inserido. E, quando falamos em planejamento educacional, não podemos deixar de relacionar este planejamento com a gestão democrática.

Como vimos ao longo deste trabalho, temos atualmente duas importantes ferramentas para implementação de uma gestão verdadeiramente democrática nas escolas. Tanto o PPP quanto o PESE são ferramentas que se complementam e se mostram valiosíssimas, mas que precisam ser elaboradas e implementadas com o envolvimento de toda a comunidade escolar. Enquanto o PPP contempla a visão de mundo, de cidadania, de educação daquela instituição específica, o PESE é a ferramenta que possibilita a transformação dos meandros teóricos do PPP em um cronograma de ações, com objetivos e tempos previamente definidos, mas que vai também sofrendo mudanças em suas nuances ao longo do ano, conforme o caminhar educacional aponte necessidades de revisão, ajustes e transformações.

Mas, para que essas duas ferramentas da gestão de fato se consolidem como tal, uma retroalimentando a outra, a participação de toda a comunidade escolar se torna essencial. A gestão democrática pressupõe esse planejamento participativo, que abre para o compartilhamento de desejos em comum, contemplando as singularidades e diversidade que envolvem o ato educacional, mas olhando para um mesmo horizonte. Neste cenário, as ferramentas de gestão participativas vão possibilitar que o diálogo se faça presente e constante. Essas importantes ferramentas da gestão democrática pressupõem um olhar para a escola inserida num contexto social, com suas necessidades

educacionais, particularidades socioeconômicas e riquezas culturais percebidas e presentes no cotidiano escolar. Esse olhar contextualizado e crítico é condição *sine qua non* para que a escola seja de fato integrada à comunidade ao seu entorno, sem muros, sem currículos e sistemas avaliativos engessados que padronizam o sistema educacional, sem considerar a diversidade de sujeitos que nela se fazem presente. Mas, para que isso aconteça, todas as vozes que compõem o coro escolar precisam ser ouvidas e valorizadas, de forma horizontal e igualitária. O papel da gestão é fundamental nesse processo. Por isso, a importância de termos gestores que sejam escolhidos e representativos daquela comunidade escolar, para que possam usar efetivamente ferramentas de gestão que se mostrem verdadeiramente democráticas.

Embora essa prática não é simples e nem fácil, é perfeitamente factível.

O planejamento, quando feito sob a luz da gestão democrática, mostra-se um caminho possível para mudanças e para que a escola seja, de fato, um espaço que abrace toda a diversidade e todos os diferentes olhares que dela fazem parte.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1999.

DURANT, W. **História da filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GODOY, A. C. de Souza. Gestão escolar e prática reflexiva. In: BELLOTO, A. A. Monteiro et al. (Orgs). **Interfaces da gestão escolar**. São Paulo: Editora Alínea, 1999.

LÜCK, Heloísa. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**. v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. Brasília, 2000.

MACHADO, Antônio. **Proverbios y cantares**. Disponível em: < <http://antoniocicero.blogspot.com/2010/08/antonio-machado-poema-xxx-de-proverbios.html>>. Acesso em: 12 set. 2019. (livre tradução).

VENTURA, Lidnei. **Gestão Educacional**. Florianópolis: SME, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC Portugal, 2014-2016). Pós-doutorado (em andamento) em Formação de professores, Identidade e Gênero pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC (2017-); Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/Goiás (2010-2014, CAPES 5); Doutorado em Ensino (em andamento), com objeto de tese na área da Educação Matemática/Desenvolvimento Profissional de Professores e tecnologias pela Universidade do Vale do Taquari/UNIVATES (2018 -, CAPES 4); Doutorado em Educação (em andamento), com objeto de tese na área de Currículo e Identidade Juvenis pela Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA (2020 -, CAPES 5); Mestre em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pelas Faculdades EST (2007-2008, CAPES 5). A nível de graduação possui formação multidisciplinar com: Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (2005); Licenciatura em Pedagogia habilitação: séries iniciais, orientação e supervisão escolar, pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais ICSH (2005) e Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Batista Brasileira/FBB (2011). É professor Titular C-II da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior/FIMES/UNIFIMES desde 2014 (Onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação) e professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás desde 1999 na disciplina de Matemática. Atua, ainda, como Docente Permanente nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Faculdade de Inhumas FACMAIS, Linha 2 Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Fundação Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul UEMS, Linha 1 Currículo, Formação Docente e Diversidade (Cooperação técnica nº 1038/2019. Publicado no D. O. nº 10038 de 28/11/2019) e do MPIES Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia UNEB (Colaboração Técnica, sem vínculo empregatício), na Linha 2 Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES-CNPq); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no interior do Amazonas (do IFAM). Associado na ANPED/Nacional. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica em Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do Comitê Científico da Editora Atena (2019 -); Editor da Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais (2020 -). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois grupos temáticos: I Processos Educativos: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II Estudos Culturais: Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, Religiosidade e Cultura. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

MARIA TERESA RIBEIRO PESSOA – Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Mestrado em Ciências da Educação – Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa. Licenciatura em Psicologia – Universidade de Coimbra. Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências Educação da Universidade de Coimbra. Tem desenvolvido trabalho com docente nas áreas da formação de professores e da utilização pedagógica das tecnologias e lecionado, a nível nacional e internacional, em mestrados e doutoramentos nestas mesmas áreas. Assim lecionou diversos temas (Formação Narrativa de Professores, Tecnologia Educativa, Teoria da Educação, Conceção e Produção de Materiais Educacionais, Teorias e Modelos de Formação Professores, Inovação Pedagógica) em várias Universidades Portuguesas (Lisboa, Porto, Braga, Coimbra) em Universidades Brasileiras (Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro) e em

Espanha (Universidade Autónoma de Madrid, Universidade de Granada, Universidade de Málaga Universidade de Salamanca) e Universidade Karlova de Praga. Coordenou projetos luso-espanhóis na área de formação de professores assim como integrou projeto luso-brasileiro no âmbito da pedagogia universitária. Atualmente participa em projetos nacionais e internacionais nas áreas do e-learning, da aprendizagem ao longo da vida e da avaliação da formação de professores. Coordena atualmente a equipa portuguesa de dois projetos Erasmus+I Capacity Building Projects na área da formação de professores do ensino superior. Tem, atualmente, a responsabilidade de assegurar a coordenação pedagógica do projeto de Ensino a Distância da Universidade de Coimbra onde tem sido responsável por diversos cursos em B-learning e D-learning no domínio da formação de professores e da formação ao longo da Vida. Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX. Universidade de Coimbra. E-mail: tpessoa@fpce.uc.pt

SANDRA CÉLIA COELHO GOMES DA SILVA - Pós doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutora em Ciências da Religião (PUC-GO), Mestra em Ciências da Religião (PUC-GO). Pós-Graduada em Sociologia (UFMG) e História Econômica: Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Membro da Associação de Cientistas Sociais da Religião do Mercosul (ACSRM), Conselheira da Sociedade de Teólogos e Cientista da Religião - SOTER (Regional Centro-Oeste). Atualmente é Coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES - UNEB -DEDC - Campus XI - Serrinha), Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia DEDC - Campus XII - Guanambi - (UNEB. Tem experiência na área de Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Sociologia, Antropologia, Ciências Sociais Aplicada à Saúde, Metodologia da Pesquisa, Religião e Internacionalização. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental em Culturas e Religiões. E-mail: scsilva@uneb.b

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adoção 151, 183

Apego 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265

Aprendizagem 2, 11, 12, 21, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 69, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 121, 125, 126, 128, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 146, 152, 153, 157, 158, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 187, 200, 211, 213, 218, 234, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 256, 268, 269, 272, 286

C

Currículo 6, 7, 10, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 37, 69, 72, 97, 101, 103, 132, 168, 175, 179, 181, 190, 196, 201, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 264, 265, 285

D

Democratização 11, 118, 124, 136, 142, 163, 164, 239, 274, 275, 276, 277, 278, 280

Desenvolvimento Profissional 211, 212, 214, 215, 218, 219, 285

Desigualdade 20, 21, 98, 100, 103, 104, 107, 111, 199

Direitos Humanos 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 70, 256

Diversidade 1, 2, 3, 4, 5, 13, 19, 68, 88, 97, 98, 100, 138, 153, 193, 249, 283, 284, 285

Docência 24, 37, 38, 41, 50, 93, 94, 109, 116, 117, 120, 122, 124, 125, 164, 191, 195, 196, 197, 201, 202, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 229, 231, 232, 234

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 50, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 150, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 282, 283, 284, 285, 286

Educação do Campo 68, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

Educação Infantil 1, 2, 3, 4, 5, 13, 15, 133, 195, 199, 218, 258, 260, 261, 264, 268, 274, 275
Educação Integral 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77
Educação Sexual 19, 20, 21, 22
Emoções 65, 103, 104, 107, 108, 109, 111, 114, 115
Empreendedorismo 143, 144, 145, 146, 147, 152, 154, 155
Ensino de Sociologia 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37
Ensino Fundamental 13, 14, 16, 22, 50, 53, 56, 94, 97, 101, 128, 130, 131, 133, 134, 136, 157,
159, 164, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 194, 195, 216, 218, 221, 268, 274, 275
Ensino Profissional 38, 43, 44, 59, 62
Ensino Superior 41, 120, 123, 164, 183, 220, 224, 228, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241,
242, 243, 244, 285, 286
Estágio Curricular 25, 33, 35, 116, 123, 125
Estilos de Aprendizagem 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89
Estudo de Estatística 19, 20
Experimento Didático 204

F

Formação de Educadores 18, 93, 196
Formação de Professores 4, 18, 25, 33, 37, 98, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 179,
187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 202, 211, 212, 219, 236, 238, 244, 285, 286
Formação Docente 32, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 192, 195,
197, 219, 285

G

Gestão Democrática Participativa 128, 129, 130, 132, 133, 139, 141
Gestão Empreendedora 143, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155
Gestão Escolar 93, 131, 140, 156, 162, 171, 274, 275, 278, 279, 280, 284

H

História 2, 3, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 16, 21, 24, 39, 68, 69, 76, 95, 96, 101, 116, 120, 121, 127, 149,
181, 182, 188, 190, 194, 201, 202, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 229, 233, 245, 277, 282, 284, 286

I

Império 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 221, 277
Informática Básica 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180
Instrução Pública 181, 182, 183, 184, 185, 221

L

Ludicidade 1

O

Ondas 204, 205, 206, 208, 209, 210

P

Prática Educativa 63, 101, 118, 129, 130, 133, 141, 203, 244, 248, 249, 283

Práticas Avaliativas 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244

Prova Brasil 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171

S

Socioeducação 245, 247, 248, 249, 250, 252, 254

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

2



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Aspectos Históricos, Políticos e Culturais da Educação Brasileira

2



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br