

Diálogos sobre a Educação

PESQUISAS EM PARCERIA ENTRE PROFESSORAS
E ALUNOS DA PEDAGOGIA PUC-SP

Helena Machado de Paula Albuquerque
Josefina Maria C Zagari
Maria Anita Viviani Martins
Organizadoras



Diálogos sobre a Educação

PESQUISAS EM PARCERIA ENTRE PROFESSORAS
E ALUNOS DA PEDAGOGIA PUC-SP

Helena Machado de Paula Albuquerque
Josefina Maria C Zagari
Maria Anita Viviani Martins
Organizadoras



Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

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

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Prof^ª Dr^ª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 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^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

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

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia /
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Diálogos sobre a educação - Pesquisas em parceria entre professoras e alunos da pedagogia PUC-SP

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadoras: Helena Machado de Paula Albuquerque
Josefina Maria C Zagari
Maria Anita Viviani Martins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
D536	<p>Diálogos sobre a educação - Pesquisas em parceria entre professoras e alunos da pedagogia PUC-SP / Organizadoras Helena Machado de Paula Albuquerque, Josefina Maria C Zagari, Maria Anita Viviani Martins. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1870-2 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.702231309</p> <p>1. Educação. 2. Política educacional. 3. Política pública. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. 6. Tecnologia educacional. I. Albuquerque, Helena Machado de Paula (Organizadora). II. Zagari, Josefina Maria C (Organizadora). III. Martins, Maria Anita Viviani (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

A produção acadêmica-científica muitas vezes fica restrita aos educadores e alunos que a construiu subtraindo os benefícios de sua difusão. Este livro pretende romper com tal postura. Tem como objetivo socializar resultados de diferentes projetos oriundos de grupos de pesquisa da PUC SP cadastrados no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e de Iniciação científica relacionada, em princípio às linhas de pesquisa: de gestão e políticas públicas e de processos de ensino aprendizagem. Quer contribuir para tornar pública pesquisas coparticipativas entre alunos e professoras da Faculdade de Educação da PUC/SP e o cotidiano docente envolvido com ensino, pesquisa e extensão.

O título quer reafirmar a abrangência e complexidade das temáticas das pesquisas em educação e o implícito necessário do diálogo rigoroso entre os fundamentos envolventes na problematização do educar.

Os textos têm origem e fonte nos relatórios e resultados de pesquisas de Iniciação Científica sob a orientação de professoras autoras dos projetos e financiadas com bolsas para estudantes e, outros textos, de projetos de pesquisa do grupo de pesquisa originário da professora orientadora. Do conjunto das pesquisas apresentadas os textos estão centrados nas pautas: gestão e política pública, ensino aprendizagem e tecnologias e ensino. O livro está organizado nesta sequência.

Divulgar os trabalhos produzidos e resultantes de parcerias interinstitucionais PUC-SP/CNPq/PIBIC, expõe o diálogo possível entre a nova geração, professores e produção de conhecimento. Formar novas gerações de pesquisadores é compromisso ético-científico da academia, assim como promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, desafio contínuo.

O primeiro dos projetos desenvolvido orientado pela Professora Doutora Helena Machado de Paula Albuquerque que levou o nome de Avaliação do percurso formativo e do perfil profissional na perspectiva de egressos do curso de Pedagogia Licenciatura 2010/2018 teve a participação de Juliana Cristina Barbosa do Amaral, membro do grupo de pesquisa, e de Josefina Maria Celeste Zagari, orientanda e também participante do grupo de pesquisa.

O curso de Pedagogia na sua estrutura, organização e destino da sua formação tem seguidamente sofrido investidas e revisões que vêm desde a sua concepção mais perene como consequente ao pensamento filosófico, seguida de uma revisão “tecnológica” nos anos setenta, discussão essa que ganha pressões que paulatinamente vão se orientando para o entendimento de curso para a formação de professores da educação infantil, ensino fundamental anos iniciais. Finalmente, sua última versão orienta para a forma vigente de licenciatura para a

formação de educadores de crianças muito pequenas, professores de educação infantil e anos iniciais. Discussão essa que expôs tanto sua razão epistêmica como sua razão de ordem de inserção social. Essa discussão enraizada em debates na razão do entendimento do discurso pedagógico, seu objeto de estudo, sua linguagem, a modalidade de pesquisa e produção de conhecimento e a insistente classificação entre Pedagogia, ciência aplicada em oposição à ciência pura. A pesquisa revisita os sentidos hegemônicos não necessariamente superados nos significados e invariavelmente implícitos dos debates acadêmicos.

Encontramos na tabela 4 a exigência da relação teoria prática, encontramos: "o curso fornece bases teóricas para as reflexões sobre a prática; muita teoria e pouca prática". Um complexo argumento que sugere no seu sentido primeiro da necessária referência crítica da pesquisa e produção do conhecimento, seguido da nota sobre a insuficiência dos descritores dos fundamentos teóricos para a inspiração sobre a ação, a realização. Dessa demonstração sobressaem as perguntas: Insuficiência da teoria? Há compreensão adequada da ação de realizar a educação?

Desafio esse, valioso e expresso em linguagem espontânea que o resultado da busca da pesquisa nos traz. Abordagem expressiva se agrega e envolvida com a profissão pedagogo é a advertência do foco na formação para "para mais atenção para o trabalho do pedagogo em outras áreas e abordagem na educação especial" (tabela 4). Parece argumento que retoma um posicionamento perene quando à formação do educador, podendo se admitir que reitera um estado de consciência de educador mais aproximado ao discurso pedagógico que valoriza os fundamentos sociológicos, psicológicos, filosóficos, do que propriamente a licenciatura e a formação de professores. Questão essa resolvida nas normas, mas não no estado de consciência dos estudantes.

Essas discussões ampliadas culminam na formação de opiniões sobre a natureza do discurso pedagógico e alimentam a responsabilização do curso de Pedagogia para formação do professor em geral, já que com frequência os formadores de opinião tanto da academia quanto da mídia, reiteram o fracasso da formação docente e qualidade do ensino como resultantes do curso.

As buscas das pesquisas se ampliam ao encontrarmos avaliações do poder de atração do curso: entre 100% e 83% (tabela 4) recomendariam o curso. Observa-se em complemento a empregabilidade dos egressos com uma variação entre 91,1% e 88,9% dos egressos com trabalho com menos de 1 ano depois de formado (tabela 3).

Esses, entre outros aspectos complementares trazidos nos resultados das três pesquisas, oferecem repertório para os interessados em pensar a atualidade da formação inicial em Pedagogia.

A pesquisa seguinte: Ultraliberalismo e a privatização da Educação Básica no Brasil, implicações do Capital Aberto para a Educação Básica no Brasil. Orientadora: Prof.^a Dra. Madalena Guasco Peixoto e orientanda: Natalia de Souza Serra Marsoli, explora e trata das fusões e aquisições de instituições de educação básica por corporações de capital aberto, um fenômeno bastante complexo e em crescente ascensão. Reconhece-se que a busca de sentidos dessa realidade da educação brasileira na atualidade, pela pesquisa, procurou-se apresentar as particularidades e elementos dessa nova realidade, mas no onde o trabalho educativo se constitui oferecendo elementos críticos “como instrumento de conscientização para que nós [a comunidade, os agentes históricos] se mobilizem diante”. Um debate necessário, já que é notória a importância e penetração quantitativa e o valor estratégico da Educação Básica para nosso país na formação da cidadania.

As reflexões do texto trazem consequências. Por exemplo a adoção de linguagem (vocabulário) bastante usual na linguagem comum, enquadrados semanticamente como referenciais atualizados/ renovados, como elementos centrais em substituição a sentidos historicamente atribuídos. Como por exemplo o uso de: novo projeto, flexibilidade, modernidade, tecnologia educacional enquadrada em metodologia ativa sem que se preserve o sentido do resultado do ensino, linguagem essa, substituída por vocabulário com outro sentido cultural em termos de expressão da finalidade e valores da educação. Tema merecidamente revisitado pela pesquisa.

A próxima pesquisa desenvolvida: “Professor operário da educação? Revisitando o lugar social e profissional do professor de primeiras letras.” Orientadora: Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins e Orientandas: Luciana Vieira de Oliveira e Gabriela Angimahtz Romera como o título sugere é uma visita ao lugar social do professor de primeiras letras.

O texto organiza os achados da busca da evolução da inserção do professor de educação básica, o de primeiras letras, o seu status e retribuição ao seu papel social. O curso da história, traz reiteradamente a problematização que se anuncia no título: retribuição ao seu papel social. Com base em buscas em fontes históricas, quantitativas a narrativa vai comparando a inserção, a expectativa social de desempenho do papel profissional, com outra profissão de salário semelhante, mas com funções, exigências e conteúdos distintos. Os quadros comparativos vão dando materialidade, concretização da função docente, e sob tais referências traz indicadores que requerem mudanças estruturais nas atuais condições de trabalho, na profissionalização do magistério, na reorientação dos rendimentos salariais do professor correlacionando à sua inserção socioeconômica, ao projeto macro econômico de desenvolvimento da

economia versus ao grau de função social destinada à profissão, assim como, à atualização dos processos de qualificação profissional inicial ou continuada. Repensar seu lugar e papel é exigência contínua.

Professora Maria Otília José Montessanti Mathias e a aluna Juliana Totti da Silva Moala desenvolveram a pesquisa IC que apresentou como título: "Uso do Scratch no letramento matemático no ensino fundamental anos iniciais". A busca e os resultados têm valiosas contribuições para o ensinar e o aprender.

A investigação realizada pela pesquisa quis responder sobre as contribuições do Scratch para o ensino da matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais de modo a desenvolver o letramento matemático por meio da promoção do raciocínio lógico, da representação, comunicação e argumentação matemática para a resolução de problemas nos diversos contextos fundamentais para a compreensão e atuação no mundo como aspecto que promove o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico.

Apresentam-nos argumentos que justificam e fortalecem a forma de apresentar os conteúdos matemáticos aos estudantes de forma interativa e lúdica que envolvem raciocínio lógico, curiosidade, atenção, concentração e um ambiente interdisciplinar que desperta o interesse para aprender e desenvolver suas habilidades intelectuais.

Didaticamente os conteúdos matemáticos com o uso do software Scratch puderam ser contemplados de modo que possibilitassem o uso de animações, figuras, cenários, personagens, sons e outras ferramentas que o software Scratch oferece.

Complementarmente a pesquisa discute e apresenta alternativas de intervenções docentes demonstrativas de uso desse software e da função das estratégias para possibilitar o que se denomina de aprendizagem significativa em torno de situações-problema que demandam habilidades cognitivas de organização, planejamento, previsão, alternativas de respostas e de execução como por exemplo o jogo "Garage man".

Mônica Fátima Valenzi Mendes Prof. Orientadora, Meire Rocha Viana e Taciane Nascimento Felix alunas são autoras de pesquisa IC: "A proposta de trabalho com língua portuguesa no material curricular da rede municipal de ensino." Especificamente explorando o documento denominado "Orientações Curriculares - Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I". A pesquisa apresenta algumas reflexões sobre esse material curricular da RMESP proposto aos professores no período de 2013 – 2016 focalizando o ensino da Língua Portuguesa. Na discussão alguns aspectos são trazidos como: um currículo prescritivo explicitado por meio de material didático e orientações didáticas; expectativas de padrão de aprendizagem, e prescrição de determinado processo de aprendizagem que produz sentidos e advêm o que

é relevante para a escola e para o professor segundo o anseio da Secretaria de Educação.

Na meta análise realizada pelas autoras reconhecem-se os limites das normas orientadoras quando a prescrição quanto ao “quê fazer” aprisiona a prática docente quando e finalmente, o professor não tem o poder de modificar de modo decisivo o sistema de ensino, mas é sempre possível mudar as suas práticas, revê-las, replanejar-se, alterá-las e buscar uma formação ativa e investigativa, na qual permaneça ao encontro com o ato que é de sua responsabilidade: socializar os objetos de ensino e fazer as devidas críticas aos aspectos políticos que prescrevem as orientações curriculares.

Fazer escolhas mediante o que é necessário e o que é possível quanto a situação de aprendizagem. De fato, promover o exercício de pensamento crítico.

Helena Machado de Paula Albuquerque

Maria Anita Viviani Martins

Abril 2023

CAPÍTULO 1	1
AVALIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO E DO PERFIL PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA DA PUC/SP - 2010 A 2018	
Helena Machado de Paula Albuquerque Josefina Maria Celeste Zagari Juliana Cristina Barbosa do Amaral	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7022313091	
CAPÍTULO 2	27
ULTRALIBERALISMO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL ABERTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	
Madalena Guasco Peixoto Natalia de Souza Serra Marsoli	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7022313092	
CAPÍTULO 3	45
PROFESSOR OPERÁRIO DA EDUCAÇÃO? REVISITANDO O LUGAR SOCIAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE PRIMEIRAS LETRAS	
Maria Anita Viviani Martins Luciana Vieira de Oliveira Gabriela Angimahtz Romera	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7022313093	
CAPÍTULO 4	73
USO DO <i>SCRATCH</i> NO LETRAMENTO MATEMÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	
Maria Otilia J. M. Mathias Juliana Totti da Silva Moala	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7022313094	
CAPÍTULO 5	94
A PROPOSTA DE TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NO MATERIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	
Mônica Fátima Valenzi Mendes Meire Rocha Viana Taciane Nascimento Felix	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.7022313095	
SOBRE AS AUTORAS	106

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO E DO PERFIL PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA, LICENCIATURA DA PUC/SP - 2010 A 2018

Data de aceite: 03/07/2023

Helena Machado de Paula Albuquerque

Josefina Maria Celeste Zagari

Juliana Cristina Barbosa do Amaral

RESUMO: Esta investigação foi realizada pelo grupo de pesquisa em Gestão e Políticas Públicas de Educação registrado na Capes, da Faculdade de Educação da PUC/São Paulo, coordenado por Helena Machado de Paula Albuquerque – “Configurando o lugar profissional de egressos do Curso de Pedagogia, licenciatura”, formados por projeto pedagógico construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – Resolução CNE/CP nº 1/2006. Pretendeu-se avaliar a formação oferecida e propor reformulações no currículo do curso. A pesquisa ocorreu no período de 2016 à 2020. Utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa e na coleta de dados, um questionário on-line, reuniões de grupo focal e entrevista narrativa e foram analisados segundo as categorias do questionário. Fundamentou-se teoricamente, entre outros, em Apple, Lima, Nóvoa, Saviani e na legislação. Percebeu-se a necessidade de pequenas mudanças no currículo, na prática docente e reafirmou-se a excelência do curso oferecido.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Currículo; Egressos; Perfil Profissional;.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Gestão e Políticas Públicas Educacionais – PUC/São Paulo tem desenvolvido, desde 2010, pesquisas com foco no Curso de Pedagogia, licenciatura.

A primeira pesquisa foi estimulada pela mudança curricular do curso demandada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, propostas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), e pretendeu-se verificar o significado de ser pedagogo para os estudantes e o impacto das mudanças curriculares nos docentes e gestores do curso. A segunda pesquisa teve como objetivo

investigar o curso sob a perspectiva do estudante.

Os resultados obtidos nessas duas pesquisas instigaram a continuidade da investigação e conduziram à pergunta: qual é o perfil profissional dos egressos do Curso de Pedagogia, licenciatura formados pelo projeto pedagógico construído a partir das novas diretrizes curriculares nacionais? Em decorrência deste questionamento, elaborou-se o projeto “Configurando o lugar profissional dos egressos do Curso de Pedagogia, licenciatura”, com o objetivo de investigar o perfil profissional dos egressos do Curso formados pelo projeto pedagógico construído a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. O jovem escolhe um curso para adquirir uma formação que o possibilite ocupar uma posição social exercendo uma profissão com competência e compatível com o seu interesse. Não basta investigar a formação durante o curso, é preciso investigar o egresso para uma avaliação completa do trabalho educativo. E neste contexto de novas proposições legais para reformulações do curso e da avaliação pelo egresso do seu percurso formativo, cuja consolidação ocorre no exercício profissional, se circunscreve esta investigação. Considera-se relevante a avaliação do curso pelos egressos face as demandas da profissão, pois poderão oferecer subsídios para o aprimoramento curricular, a partir de possíveis pontos positivos e possíveis falhas indicadas no currículo.

A pesquisa “Configurando o lugar profissional dos egressos do Curso de Pedagogia, licenciatura” teve início em 2016/2017 com a participação de egressos dos anos de 2010 a 2014. Em 2017/2018, em continuidade à pesquisa, participaram os egressos dos anos de 2015 e 2016 e, em 2018/2019, abordamos os egressos de 2017. Em 2019/2020, pretendeu-se abordar questões sobre a utilização e importância das novas tecnologias na educação, e decidiu-se investigar egressos dos anos de 2012 a 2018 para que a maioria dos participantes desta investigação pudessem contribuir respondendo a novos questionamentos e, ao mesmo tempo, retomassem suas percepções frente às participações anteriores.

Na investigação, utilizou-se uma metodologia com abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados um questionário on-line, com 51 indagações, com perguntas abertas e fechadas, e reuniões de grupo focal com egressos que manifestaram interesse em participar, substituindo-as por entrevista narrativa, quando necessário, pois, às vezes, por vários motivos, apenas um egresso podia participar. Os questionários on-line foram precedidos de uma carta convite enfatizando a importância da investigação; contatos telefônicos também foram realizados. Os dados obtidos foram organizados e analisados a partir das categorias definidas no questionário formulado: identificação; formação acadêmica; atuação profissional; curso de Pedagogia e profissão de pedagogo. A análise e interpretação dos dados tiveram por base o proposto por Bardin (2016). Este relatório compõe-se de três partes. Na primeira, apresentamos o contexto e o referencial legal e teórico da investigação. Na segunda, descrevemos os dados obtidos no questionário e respectiva análise. Em seguida, trazemos o registro dos resultados das entrevistas narrativas e reuniões de grupo focal e, por último, as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Paul (2015) contribui para uma visão da relevância de pesquisas com egressos de cursos de formação inicial de professores, estudos esses, segundo o autor, esporádicos no Brasil. Para o pesquisador, falta a observação de experiências internacionais, além de dificuldades metodológicas para essa modalidade de investigação. Este autor faz um resgate histórico das pesquisas sobre egressos de cursos superiores, nos Estados Unidos, França, Grã-Bretanha e Brasil, iniciadas na década de 1960 e que proseguiram na década seguinte, apesar de desde 1930 já existirem algumas investigações ocasionais nos Estados Unidos. A importância de pesquisas sobre egressos do ensino superior é fortalecida por vários fatores, como o aumento de matrículas neste nível de ensino, nos anos 1960-70, tanto na Europa quanto na América Latina, aliado à complexidade da organização institucional do ensino superior com diversificação de diferentes tipos de estabelecimentos públicos, possibilidade de obtenção de títulos diversos associados aos cursos e, especialmente no Brasil, com a “chegada de universidades privadas gigantescas, ligadas a grupos internacionais e com capital aberto, cotadas em bolsa” (PAUL, 2015, p. 310).

No Brasil, afirma Paul (2015), as pesquisas sobre egressos se iniciaram na Faculdade de Direito do Vale do Paraíba no período de 1958-1976. Em 1982, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realizou uma pesquisa junto a cinco cursos, todavia praticamente não foram realizadas análises dos resultados. Destaca, sobre as experiências em desenvolvimento, a multiplicação de portais, todavia a maioria possibilita um simples cadastramento dos ex-alunos, utilizados como propaganda dos cursos e como um procedimento administrativo, procurando “responder a uma demanda explícita ou implícita das autoridades encarregadas das avaliações e das creditações das IES” (p. 320).

A relevância do tema da pesquisa é reforçada pelo que afirma Paul (2015, p. 324):

Em um mercado de trabalho com exigências que evoluem constantemente, as IES devem repensar regularmente a sua oferta de formação e sua pedagogia. Se as pesquisas junto aos egressos não constituem a única fonte dessa reflexão, elas podem representar um elemento essencial para que ela ocorra. É por isso que um melhor conhecimento de seus processos e de suas contribuições pode vir a ser uma ajuda importante para melhorar o funcionamento das instituições.

A pesquisa com egresso, aqui focalizada, mesmo com uma amostragem reduzida, sinaliza para resultados relevantes para subsidiar a avaliação e a reformulação do projeto pedagógico do curso em pauta.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi imprescindível, além do apoio de alguns teóricos, o conhecimento e a consideração da legislação regulamentadora do curso. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura –

Resolução CNE/CP nº1/2006 causaram uma ruptura com a formação do pedagogo até então oferecida pelo curso, que incluía o bacharelado e a licenciatura, dimensões diferentes, mas complementares. De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme exposto no art.2º, o curso de Pedagogia destina-se:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Apesar dessa definição inicial, foi introduzido um artigo possibilitando a formação dos profissionais da educação pelo curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº1/2006, artigo 14). A nova proposta, embora não impedindo o bacharelado, mais alinhado à formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, privilegiou a licenciatura, exigindo tantos atributos para tal que na prática dificultou o desenvolvimento de conteúdos para formação do bacharel no curso. Todavia, a opção pela licenciatura praticamente foi imposta pelo contexto político educacional caracterizado pela extinção dos diferentes cursos de formação dos docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, como o curso de magistério, Centros de formação do Magistério-CEFAM. Em julho de 2015, foi publicada a Resolução nº 2 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), que trata de todas as licenciaturas e, como tal, do Curso de Pedagogia. Corrige uma falha das Diretrizes anteriores que estabeleciam 3200 horas de duração do curso, mas não o número de anos e, a partir da Resolução nº 2/2015, são estabelecidos quatro anos, determinação que faltara na Resolução CNE/CP nº 1/2006. Reafirma a finalidade do curso de formar o professor, configurando-o como licenciatura; reafirma e amplia a prática como componente curricular – 400 horas, com mesma carga horária para os estágios curriculares supervisionados, reforçando a colocação em segundo plano do bacharelado, subliminarmente deixa a formação dos profissionais da educação para os cursos de pós-graduação e ressalta nos Artigos 7º e 8º o perfil profissional do professor egresso do curso de Pedagogia.

Partimos do pressuposto de que o pedagogo deve ter a formação de um cientista da educação competente para atuar na escola, na sala de aula, em espaços intra e extraescolares, com capacidade para compreender o fenômeno educativo na sua totalidade. Saviani (2008), um dos teóricos que fundamentam a pesquisa, corrobora esta concepção ao considerar a Pedagogia como ciência da educação, pois seu objeto total é a educação e, portanto, o pedagogo deve ser um cientista da educação. O perfil de pedagogo expresso no Projeto Pedagógico (PUC/PP, 2006) do curso da instituição privada participante desta pesquisa mostra-se coerente com a formação de um cientista da educação:

[...] formar um Pedagogo-docente que se constitua não só como um profissional da educação, mas também, como cidadão consciente e comprometido com seu tempo, sensível às emergências sociais e que se disponha a interações possibilitadoras de mudanças (PUC/PP, 2006, p. 83).

Na instituição, campo da pesquisa, busca-se enfatizar cotidianamente um currículo democrático. Para Apple e Beane (2001, p. 26): “[...] um currículo democrático enfatiza o acesso a um amplo leque de informações e o direito dos que têm opiniões diferentes se fazerem ouvir”.

Nas pesquisas iniciais, referidas na introdução, os dados indicaram uma grande preocupação dos alunos com a articulação teoria e prática, especialmente motivados pela perspectiva da prática profissional futura. Para Saviani (2008), há uma relação dialética entre teoria e prática. A atividade prática será mais consistente se orientada por um conhecimento teórico sólido, isto porque cada autor antecipa mentalmente o ato, logo há uma unidade entre teoria e prática.

Gimeno Sacristán (1999) considera que as palavras prática e ação têm significados diversos. Ação é uma atividade individual. Prática é fruto de ações individuais compartilhadas que se tornaram coletivas. Há distinção, mas não independência total entre teoria e ação. Para ele, na relação teoria e prática, “o saber sobre o fazer não capacita para saber fazer com segurança obviamente, mas quando o fazer do que se trata se refere a ações complexas com opções possíveis, o saber fazer dá perspectiva, clareza, discriminação e bom julgamento” (p.56). Tais ideias legitimam a percepção de avaliar o currículo de formação dos graduados em Pedagogia pela prática profissional que os egressos desenvolvem.

Segundo Gatti (2005), o grupo focal permite a obtenção de dados tanto quantitativos quanto qualitativos, e por ele poder-se-á compreender práticas cotidianas, ações, reações, comportamentos e atitudes. Para a pesquisadora:

[...] o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p.11).

Como já afirmado, não foi possível fazer uma reunião em todas as pesquisas pela ausência justificada dos participantes, todavia a transformamos, quando preciso, mais apropriadamente em uma entrevista narrativa, e obtivemos resultados compatíveis com o previsto por Gatti (2005). Nas entrevistas narrativas realizadas os participantes espontaneamente trouxeram dados sobre vida, trabalho e aprendizado no curso. As narrativas, para Nóvoa (1992), permitem obter dados relevantes e foi isto o que ocorreu nas investigações.

Para Clandinin e Connely (2000, p.20), a pesquisa narrativa pode ser descrita como uma metodologia que busca compreender acontecimentos ou eventos por meio da coleta de histórias sobre o assunto, por meio de um processo de colaboração entre a pessoa que

narra e quem pesquisa. Sendo assim, a pessoa passa a ser vista não apenas como um objeto a ser investigado ou analisado, mas sim o próprio processo da investigação.

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras (MORAES, 2000, p. 81).

Nesse sentido, os autores Clandinin e Connelly (2000) desenvolvem a ideia de continuidade da concepção de experiência de Dewey (1976) ou seja, cada experiência narrada conduz a uma próxima e nesta interação narrativa que assume a ordem individual de quem vivenciou, mas também coletivas, por meio de episódios narrativamente vivenciados.

Na área educacional vem ganhando espaço, pois, de acordo com Oliveira (2017), a pesquisa narrativa é uma alternativa a abordagens metodológicas que não se alinham à realidade dinâmica da prática docente já que é capaz de representar e entender a experiência. Segundo Nóvoa (1992), é emergente um interesse dos pesquisadores pela vida, carreira, percurso profissional, biografia e autobiografia pessoal dos professores, método que coloca em evidência a voz do sujeito participante das investigações, de modo a compreender o contexto em que estão inseridos e o sentido que dão a sua atuação, resgatando a subjetividade do sujeito pesquisado por meio da análise de sua trajetória, podendo intervir sobre ela. O uso da narrativa contribui para uma tomada reflexiva dos sujeitos que estão inseridos no contexto e na cultura escolar, portanto, ao expressar a subjetividade em forma de narrativa, ou seja, ao compartilhar suas histórias de vida “permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele” (MORAES, 2000, p. 81).

Diante de uma pesquisa narrativa é possível refletir sobre os processos educacionais em diferentes perspectivas e contextos históricos. Ao narrar episódios passados, por meio de análise introspectiva, o sujeito projeta o futuro, ou seja, desloca-se do que ele foi, carregado das marcas de sua experiência, para o sujeito que ele agora é.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dados do questionário on-line:

A pesquisa “Configurando o lugar profissional dos egressos do Curso de Pedagogia, licenciatura”, como já informado, teve início em 2016 e término em 2020. O questionário on-line com 51 questões composto de perguntas fechadas e abertas foi aplicado em todos

os quatro grupos de egressos da amostra, embora nos anos de 2019/2020 a preocupação em investigar o estudo e uso das novas tecnologias tenha provocado mudança do conteúdo de algumas indagações.

A tabela que segue apresenta os anos de aplicação do questionário, o número de egressos que receberam o questionário/por ano de conclusão do curso e a devolutiva dos questionários pelos egressos/por ano – amostra.

Aplicação do questionário	2016 /2017	2017 /2018	2018 /2019	2019 /2020
Número de egressos por ano de conclusão do curso (envio do questionário)	2010 a 2014 291	2015 e 2016 104	2017 49	2012 a 2018 348
Retorno dos questionários - amostra	23	10	5	55

Tabela 1. Grupos de egressos participantes da pesquisa

Fonte: dados da pesquisa.

Ao todo, enviou-se o questionário para 792 (setecentos e noventa e dois) egressos, que resultaram em uma amostra final de 93 (noventa e três) egressos –devolutivas.

Na sequência, segue uma síntese dos dados encontrados nas quatro amostras.

	2010 a 2014 (23)	2015 e 2016 (10)	2017 (5)	2012 a 2018 (55)
Gênero	90 % feminino 10% masculino	91% feminino 9% masculino	67,7% feminino 33,3% masculino	91,% feminino 8,9% masculino
Etnia	65,2% brancos 13% pardos 17,4% negros	66,7% brancos 25% pardos 8,3% negros	40% brancos 30% pardos 30% negros	76,8% brancos 8,9% pardos 10,7% negros
Ensino Fundamental	43,5% privada 50% privada	45% pública 55% privada	46,6% pública 50,0% privada	46,4% pública 50% privada
Ensino Médio	Equânime	45% pública 55% privada	44,6% pública 55,4% privada	43,6% pública 56,4% privada
Ensino Médio sem habilitação profissional	91,3 %	65%	70%	78,2%
Faixa etária - entrada e conclusão do curso de Pedagogia	A maioria com 17 a 18 anos: concluíram o curso em até 5 anos	17 a 57 anos: concluíram o curso em até 5 anos.	17 a 39 anos: concluíram o curso em até 5 anos.	17 a 45 anos, com 50% entre 17 e 19 anos.

Tabela 2. Características e formação acadêmica dos egressos

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se na tabela acima que predomina no curso o gênero feminino corroborando um dado historicamente similar. A maioria é da etnia branca seguida da negra, embora

existam também as etnias amarela, parda e indígena.

Quanto à formação acadêmica, 43,5% cursaram o Ensino Fundamental em escola privada. Em relação ao Ensino Médio houve um equilíbrio entre a frequência em escola pública e privada. Quase a totalidade (91,3%) cursou o Ensino Médio regular, enquanto os demais (8,7%) cursaram o Ensino Médio com habilitação profissional ou outra modalidade. Com poucas exceções, iniciaram o curso de Pedagogia com dezessete ou dezoito anos e o concluíram em quatro anos, portanto, sem reprovações, o que pode ser considerado um indicador do envolvimento com o curso; porém há alguns que entraram com mais idade: 37, 39, 45, 57 anos. Todos o concluíram no tempo regulamentar.

	2010 a 2014 (23)	2015 e 2016 (10)	2017 (5)	2012 a 2018 (55)
Atuação	91,3% estavam trabalhando quando o questionário foi aplicado; 90,9% em escolas.	91,7% estavam trabalhando quando o questionário foi aplicado; 83,3% em escolas.	88,9% estavam locados em escolas logo depois de formados.	91,1% estavam trabalhando; 87,5% em escolas.
Local de trabalho	24,2% em escolas públicas; 66,7% em escolas privadas.	50% em escolas públicas; 50% em escolas privadas.	55,6% escolas públicas; 33,3% em escolas privadas.	32% escolas públicas; 5,4% em escolas privadas.
Acesso ao mercado de trabalho	43,5% ingressaram na escola no decorrer do curso; 30,4% trabalhavam antes de ingressar no curso; 13% ingressaram até um ano depois de formados.	66,7% terminaram o curso como estagiários.	88,9% foram efetivados em menos de 1 ano na área da educação.	84,3% ingressam no mercado com menos de 1 ano depois de formados.
Índice de satisfação salarial	30,4% satisfeitos; 69,5% insatisfeitos.	8,3% satisfeitos; 75% com média satisfação; 16,7% insatisfeitos.	Somente 11,1% estão satisfeitos.	14,5% satisfeitos; 71,4% com média satisfação; 10,7% insatisfeitos.

Tabela 3. Atuação profissional dos egressos

Fonte: dados da pesquisa.

Na categoria de atuação profissional, a maioria estava trabalhando na área da educação, o que reforça a valorização atribuída ao campo da formação educacional. Alguns poucos, 10% do grupo de 2016 e 2017 se dividiam na atuação nos ramos empresarial, industrial, comercial e outros.

A maioria trabalhava na época de aplicação do questionário em escola privada, preferência que pode ter sido motivada pelos salários mais convidativos e ainda devido ao estágio, pois muitos são convidados para trabalhar nas escolas nas quais estagiam. A

maioria já estava contratada a menos de um ano após a formatura e 30,4% já trabalhavam antes de ingressar no curso. A facilidade na obtenção de empregos pode ter sido influenciada pelo grande número de escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental existentes no município onde está localizada a instituição formadora, todavia, também pode ser visto como um indicador da boa qualidade da formação obtida e do prestígio social conferido ao curso e à instituição, uma vez que há inúmeras outras instituições no município que também oferecem o curso de Pedagogia.

Em geral não estão satisfeitos com os proventos salariais. Os salários inadequados indicam e refletem políticas educacionais que desvalorizam a educação, as quais precisam ser revistas. O parco salário contrasta com o alto índice que o egresso atribuiu à importância social do pedagogo e ao que podem fazer para uma transformação positiva da sociedade.

	2010 a 2014 (23)	2015 e 2016 (10)	2017 (5)	2012 a 2018 (55)
Importância do pedagogo para a sociedade	87% consideram de extrema importância.	91,7% consideram importante.	88,9% consideram importante.	98,2% consideram de extrema importância.
Recomendariam o curso	91,3%	83,3%	100%	89,1%
Satisfação na profissão	73,9% estão satisfeitos.	-	55,6% estão satisfeitos.	85,5% estão satisfeitos.
Vontade de continuar estudando	87% pretendem continuar estudando.	75% pretendem continuar estudando.	55,6% pretendem continuar estudando.	94% declararam a intenção de continuar estudando.
Concluíram curso de extensão cultural e universitário.	56,5% não o fizeram, mas pretendem fazer.	25% não o fizeram, mas pretendem fazer.	55,6% não o fizeram, mas pretendem fazer.	60% concluíram outro curso de graduação.
Motivos alegados para a escolha do curso de Pedagogia	O gosto pela educação; oportunidade de contribuir com a formação de outras pessoas; facilidade de emprego; missão de vida.	Vontade de trabalhar com crianças; atuar em políticas públicas.	Simple vontade de ser professor e o amor pela carreira de professor; poder ajudar nas questões sociais; a educação como ferramenta de transformação social; por acreditar na educação; poder contribuir com uma educação melhor.	Amor pela educação; amor pela profissão de professor; vocação; crença no poder que a educação tem de transformar o mundo; uma ferramenta de transformação social; ensinar crianças.

Acreditam que o nome da instituição formadora abre as portas de acesso ao mercado de trabalho?	-	Necessidade de atribuir ao curso novo direcionamento de aprendizagem para outros campos de atuação.	100% Sim	82% Sim
Perguntados se o embasamento teórico compensa a falta da prática que deveria ser trabalhada durante o curso?	Fornecem bases teóricas para reflexões sobre a prática; fornecem conhecimento para pensar a educação.	Muita teoria e pouca prática. Não se sentem preparados pela falta da prática no currículo.	Solicitam mais atenção para o trabalho do pedagogo em outras áreas e mais abordagem na educação Especial.	-
Citações dos egressos	-	Adquiriu capacitação para atuar na gestão de outras áreas além da educação; a formação crítica é um diferencial.	Entendem a educação como ferramenta de transformação social.	Projeto PIBID; estágios de observação ajudam na prática.
Escola de Aplicação dentro da Instituição	-	-	Reivindicação	Reivindicação
Atuam como pedagogos em outros espaços além da escola	Não foram questionados.	Não foram questionados.	Não foram questionados.	29,1%
Acreditam que o curso contribui para o desempenho em outras áreas.	82,6% Sim	83,3% Sim	88,9% Sim	78,2% Sim
Sentiram-se preparados pelo curso para atuarem no mercado de trabalho	69,6% Sim	67% se sentem preparados.	60% se sentem preparados.	74,5% se sentem preparados.
O curso atendeu as expectativas	69,6% Sim	75% Sim	100% Sim	72,7% Sim
Projeto pedagógico do curso	Ótimo	Bom	Ótimo	50% ótimo 40% bom
Currículo	Ótimo	Bom	Ótimo	50% ótimo 30% bom
Professores	Ótimo	Bom	Ótimo	50% ótimo 30% bom
Recursos materiais da instituição	Regular	Bom	50% acham que atende; 50% acham mediano ou ruim.	40% regular

Tabela 4. O Curso de Pedagogia e a profissão de pedagogo

Fonte: dados da pesquisa.

A grande maioria recomendaria o curso e está satisfeita com a profissão. Predomina a vontade de continuar estudando e muitos fizeram cursos de extensão e outras graduações.

Apontam que foram motivados para fazer o curso pelo gosto pela educação, desejo de trabalhar com crianças, de ser professor. Tais motivações evidenciam a visão profissional do pedagogo no âmbito escolar apenas. A maioria acredita que o nome da instituição formadora favorece o acesso ao mercado de trabalho, todavia há que direcionar o curso também para outros campos de atuação.

Especificamente quanto ao currículo, reforçam a solicitação para o preparo do pedagogo para atuar em outras áreas, além da escolar. O currículo fornece as bases teóricas para refletir sobre a prática, todavia, para outros, há muita teoria e pouca prática. Estas questões exigirão dos professores esclarecimentos sobre o papel da universidade, o qual é de maior atenção à teoria e a atitude simultânea de uso de metodologias de ensino favoráveis à articulação entre teoria e prática. Ao mesmo tempo um grupo informa que adquiriu conhecimentos para atuar na gestão de outras áreas além da educativa e que a formação crítica é um referencial. Citam o Projeto PIBID, estágios de observação como benéficos. Reivindicam a incorporação institucional de uma escola de aplicação.

Mais da metade do grupo (66,7%) atuavam em organização privadas. No segundo ano do curso quase sempre os estudantes já são absorvidos por escolas particulares; 23,8% trabalhavam em organizações públicas e 9,5% em próprias. Obtiveram o emprego por seleção do currículo 42,9%, que, somados a 9,5% por efetivação de estágio, atinge 52,4%, porcentagem que pode ser associada ao valor social conferido à instituição e à formação obtida pelos egressos do curso. Outro fator que comprova a qualidade de ensino do Curso de Pedagogia oferecido pela universidade é evidenciado pelo início da atividade profissional de 43,5% enquanto ainda o estavam cursando, 8,7% imediatamente após a conclusão do curso e 4,3% até seis meses após o término, mesmo considerando que 30,4% já trabalhavam antes do ingresso no curso.

Predominou entre os egressos um nível médio de satisfação com sua situação profissional em relação ao aspecto financeiro – 39,1%, que somados à porcentagem que atribui um nível de satisfação baixo – 30,4%, tem-se 69,5%, que se mostra superior aos 30,4% com nível de satisfação alto, não deixando dúvidas quanto à insatisfação com este aspecto, o que contrasta com a importância social que tem para eles o pedagogo, assim qualificada: 87% a julgam muito alta; 8,7% de média importância e somente para 4,3% é baixa.

A categoria curso de Pedagogia foi a que incluiu o maior número de perguntas abertas, no porquê ou motivos da escolha do curso prevaleceram: o gosto pela educação; contribuir para a formação de outras pessoas; gosto por ensinar; adequação ao momento profissional da própria vida; missão de vida; facilidade de emprego; para dar aulas de libras; obter maiores conhecimentos em educação; aprimoramento profissional; possibilidade de pesquisa e enriquecimento do currículo. As falas ressaltam a necessidade de oferta de um excelente curso para atendimento destas expectativas. Para a maioria (69,6%), o curso atendeu as expectativas, todavia, para uma porcentagem expressiva – 30,4%, as

expectativas não foram atendidas.

Contudo atribuíram predominantemente o conceito ótimo ao projeto pedagógico do curso, ao currículo e aos professores. Apenas a condição material da instituição foi considerada regular.

As respostas dadas, quando solicitados a acrescentarem outras informações que julgassem necessárias sobre o curso, evidenciaram aspectos e falhas que necessariamente precisarão ser mais bem cuidadas e consideradas na reformulação curricular. Acentuaram as condições materiais não boas da instituição, o que atualmente está sendo melhorado com muitas reformas, a falta de prática supervisionada, curso muito teórico sem articular com a prática. Avaliaram que o currículo é muito bem elaborado, mas não pleno, pois não aprenderam, por exemplo, a criar uma escola, não sabiam quais documentos e investimentos eram necessários. Lamentaram o término das habilitações. Esta reclamação revela implicitamente a falta de conteúdos formativos do bacharelado. Denunciaram a pouca atuação do centro acadêmico e os altos preços das mensalidades. Um deles ressaltou a contradição de posturas docentes vivenciadas ao longo da formação, de contato com ótimos professores e outros que deixaram muito a desejar. Um egresso afirma que saiu sabendo alfabetizar pessoas em quaisquer condições.

A ansiedade quanto à articulação entre teoria e prática percebida nas duas pesquisas anteriores à esta foi explicitada também pelo egresso. Talvez seja necessário um bom tempo de atuação profissional para que se perceba a relação dialética entre essas duas dimensões da formação, conforme o pensamento de Saviani (2008).

A maioria dos egressos (65,2%) não participou de processos de iniciação científica durante a graduação, apenas 34,8% o fizeram em projetos diversos; 82,6% não participaram de programas/projetos de extensão, somente 17,4% participaram, e citam o Programa de Educação Tutorial, vários na área da educação; monitoria; organização e participação em eventos promovidos pelo centro acadêmico.

Sobre o exercício da profissão, opinaram favoravelmente (69,6%) quanto ao preparo da formação inicial para o mercado de trabalho, enquanto isto não ocorreu para 30,4% dos egressos. As justificativas foram bem contraditórias e a maioria centrada na questão da prática, pois, para alguns, esta faltou no curso, foi muita teoria e nenhuma prática, enquanto para outros o curso trouxe embasamento teórico para exercer a prática, favoreceu condições teóricas, críticas e reflexivas para a atuação como pedagogo, permitiu aquisição de base teórica sólida para lidar com os desafios da educação pública. Tais informações acentuaram a percepção de que a articulação teoria e prática tem de ser mais bem abordada no curso e esclarecido o lugar da teoria e sua importância prioritária em um curso de formação.

Um dos egressos integrante da minoria que não está trabalhando na área educacional afirmou que sua formação inicial o preparou para o mercado de trabalho, e assim justificou:

Considero-me uma boa pedagoga. Infelizmente, ou felizmente, não consegui trabalho na área e o universo conspirou para que eu entrasse no mundo empresarial. Exerço aqui um papel de gerente. É claro que muito da minha gestão e planejamento aprendi com o curso. Comunico-me bem e sou bem-sucedida, mas não realizada. O eterno dilema entre ganhar dinheiro e trabalhar com o que se ama. Neste momento, optei pela estabilidade financeira. Consigo conectar-me com a educação de outras formas, com projetos de intervenção pontuais (EGRESSO, 2016).

Este depoimento expressa bem a questão do aspecto financeiro, que não poderá ser resolvido no âmbito curricular da instituição. Trata-se de um problema sócio-político que provavelmente será amenizado quando, de fato, a educação e seus profissionais receberem a valorização e o status que lhes são devidos.

Foi interessante conhecer o que ressaltaram quanto à contribuição da graduação em Pedagogia para a prática profissional, que parece ser fruto de uma análise mais amadurecida como denotado em respostas dos egressos:

forneceu as bases teóricas; a graduação me ofereceu condições teóricas para refletir sobre minha prática; A graduação em Pedagogia contribuiu, fornecendo-me conhecimentos mais profundos sobre o pensar a educação, como entender a educação brasileira e suas diferentes realidades e maiores conhecimentos sobre o ser humano e sobre a parte teórica pedagógica (EGRESSOS, 2016).

Tais depoimentos mostram que alguns têm clareza sobre a importância da teoria abordada no curso e de seu papel facilitador da prática. Conforme Gimeno Sacristán, “O saber sobre algo é valioso *per se*, pelo poder formativo da pessoa que tem, porque a constitui, tornando-a mais valiosa” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 56).

No conjunto, os egressos participantes da pesquisa sugeriram para aperfeiçoamento do curso que o estágio seja mais vinculado aos conteúdos trabalhados, a existência de uma escola laboratório, preços mais acessíveis, a volta das antigas habilitações, professores mais dispostos e melhores instalações, mais aprofundamento dos conteúdos e análise da prática.

Para 92,6% dos egressos o curso contribuiu para o desempenho em outras áreas, além do aprendizado pessoal e para possibilitar reflexões sobre a realidade brasileira. Um deles afirmou que o curso não se preocupou com alguns pontos essenciais da área da educação, pois alguns eixos não foram abordados, ressaltando a importância das habilitações, e completou: “Além disso, devemos focar também no que se refere ao bacharelado em Pedagogia, seria interessante pensar a respeito” (EGRESSO, 2016). apontam mais uma vez para a ausência de conteúdos do bacharelado.

Dos egressos, 56,5% cursavam pós-graduação à época da aplicação do questionário, no final de 2016, e 87% pretendiam dar continuidade aos estudos, enfatizando a importância da formação continuada. Com uma exceção, todos pretendiam investir na formação na área educacional. Lima (2012, p.16) considera que aprender ao longo da vida é a “[...]”

chave que permitirá o acesso de cada um a esse mundo novo que, parcialmente, existe já, evitando que o indivíduo fique para trás enclausurado nos seus limites, *déficits* e lacunas, sem horizontes e sem vantagens competitivas para progredir”. Verificar a disponibilidade do egresso para continuidade da formação foi muito positivo.

A maioria (91,3%) afirmou que recomendaria o curso de Pedagogia da Instituição. Este alto índice pode ser considerado expressão de satisfação com o curso e com o tratamento recebido, coerente com um currículo caracterizado pelo cultivo da democracia no ambiente organizacional.

Pode-se afirmar que os resultados obtidos nas respostas ao questionário comprovaram a excelência do curso, a percepção de que se busca formar o pedagogo Professor e alguns demonstraram que gostariam de conteúdos também voltados para a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação, previsto na LDB nº 9394/96, art. 64 (BRASIL, 1996). Contribuíram com informações que irão permitir ao curso de Pedagogia se adequar às demandas atuais com mudanças que permitam torná-lo um curso com um currículo de progressiva qualidade. Evidenciaram-se com os dados pontos fortes e pontos frágeis do atual currículo do curso de Pedagogia frente às expectativas, possibilitando a inclusão de novos conteúdos e adoção de práticas condizentes.

	2010 a 2014	2015 e 2016	2017	2012 a 2018
				(93)
Considerando a crescente utilização das novas tecnologias no mercado educacional, você acredita que o currículo do curso de Pedagogia da PUC contribuiu para que você utilize os recursos tecnológicos na prática docente?	Não foram questionados	Não foram questionados	Não foram questionados	56,4% Sim
Você utiliza recursos tecnológicos como plataformas de comunicação ou ferramentas digitais para interagir com seus alunos?	Não foram questionados	Não foram questionados	Não foram questionados	72,7% Sim
Se pudesse escolheria o curso de Pedagogia novamente?	-	-	-	85,5% Sim

Considerando a crescente utilização das novas tecnologias no mercado educacional, você acredita que o currículo do curso de Pedagogia da PUC contribuiu para que você utilize os recursos tecnológicos na prática docente?	Não foram questionados	Não foram questionados	Não foram questionados	56,4% Sim
Você já participou de algum projeto de educação on-line e/ou a distância para a educação básica?	Não foram questionados	Não foram questionados	Não foram questionados	63,6% Sim
Você já interagiu com seus alunos através de videoaulas?	Não foram questionados	Não foram questionados	Não foram questionados	72,7% Sim
Quais sugestões você daria para melhorar a fundamentação teórico/prático obtida na formação inicial, visando o uso pedagógico das “Novas Tecnologias” no cotidiano escolar?	Não foram questionados	Não foram questionados	Não foram questionados	Experimentar ferramentas e fazer cursos. Utilizar recursos na própria rotina do curso: entregar trabalhos online, uso do drive pra compartilhar o material bibliográfico, plataformas para apresentação de portfólio. Mais atividades práticas relacionadas ao nosso cotidiano. Um currículo mais integrado com os desafios atuais.

Tabela 5. Novas tecnologias no currículo do curso de Pedagogia

Fonte: dados da pesquisa

Reiteramos que não foram incluídas indagações sobre as novas tecnologias nas pesquisas anteriores, todavia todos os egressos foram sujeitos da última, logo se incluem na amostra – 93 egressos. Mais da metade dos egressos reconhece a importância do uso das novas tecnologias e que o curso contribuiu para tal. A maioria escolheria novamente cursar Pedagogia. Expressam ter participado de projetos de educação on-line e/ ou à distância e que interagem com os alunos por meio das novas tecnologias, o que demonstra que já as incorporaram no respectivo cotidiano. Oferecem sugestões para a melhoria do curso quanto às novas tecnologias evidenciando que embora satisfeitos ainda percebem a necessidade de complementações. Pretendem uma incorporação mais intensa nas suas atividades cotidianas e dão exemplos para que “o currículo seja mais integrado aos desafios atuais.” Durante o período pandêmico pelo qual passou e ainda não superou, a sociedade brasileira, tal como a mundial, teve que atropeladamente valer-se das novas

tecnologias intensamente para realizar as atividades educacionais rotineiras, o que reforça o acolhimento das sugestões do egressos.

Dados da entrevista narrativa

Ao realizar uma investigação o pesquisador deve estar disposto a fazer adaptações de seus instrumentos de pesquisa de forma a não violar o percurso, mas procurando garantir a realização do seu objetivo e o alcance de resultados que possibilitem uma contribuição científica e acadêmica do estudo. Não se pôde utilizar o instrumento escolhido de início – reunião de grupo focal, pois compareceu apenas um sujeito do primeiro grupo (2016/2017) assim como na reunião do grupo do terceiro grupo (2018/2019), o que se tornou uma entrevista narrativa. Estas porém permitiram alcançar os objetivos de uma reunião de grupo focal em relação aos participantes, tal como afirma Gatti (2005).

Nas entrevistas foi adotado um roteiro de indagações semelhante ao utilizado no questionário, mas dada a natureza do processo os participantes tiveram liberdade para se comunicar de forma mais aberta ao falar de suas trajetórias na área de educação após a conclusão do curso. Para Apple (2006, p. 241), “[...] as conversas podem ser formas produtivas de comunicação, que ampliam as conexões entre as pessoas”. A espontaneidade dos participantes, o ambiente coloquial e de parceria favoreceram a interação entre o egresso e os pesquisadores tornando a entrevista muito produtiva.

Na pesquisa de 2016/2017 participou um rapaz e na de 2018/2019 uma egressa. Ambos reafirmaram os mesmos dados obtidos no questionário on-line e acrescentaram novos.

Na primeira entrevista narrativa 29 de junho de 2017 o egresso afirmou que atua na área educacional desde a conclusão do curso de Pedagogia, e que teve facilidade para entrar no mercado de trabalho e, embora ainda esteja cursando o mestrado, já leciona em instituição superior. Suas lembranças do curso são em geral muito positivas e revelam um envolvimento forte com os professores e com o seu processo de formação como pedagogo. Pelo seu depoimento foi possível perceber que foi um aluno muito ativo. Afirmou que o curso de Pedagogia contribuiu para ampliar seu olhar sobre a educação, atendeu aos seus objetivos e que o nome da instituição foi decisivo no momento de alcançar melhor colocação profissional, assim como a valorização da mesma pelos próprios egressos dos cursos. Para ele a postura didática dos docentes formou muito bem os alunos e contribuiu muito para aprimorar suas habilidades leitoras. Acredita que a disponibilidade e o gosto que tem pela leitura atualmente favorecem sua vida profissional e é muito útil no curso de mestrado, no qual tem que ler e analisar textos de muitos autores. Sentiu falta de mais temas relacionados aos fundamentos da educação, que faltaram no currículo ou foram abordados de forma superficial, o que sub-repticiamente revela o sentimento observado anteriormente nas respostas ao questionário de ausência de conteúdos relacionados ao

bacharelado. Apesar disso considerou o curso de Pedagogia de excelente qualidade, com professores muito bons e conteúdos adequados. As queixas mais expressivas foram quanto às instalações na época, e mais uma vez quanto à falta de disciplinas de fundamentos, como sociologia e filosofia.

Sua trajetória profissional explicita seu interesse em refletir acerca de Políticas Públicas e Gestão Educacional; atuou na Secretaria de Educação e Câmara Municipal de um município da grande São Paulo; ministrou aula em curso de pós-graduação em uma universidade corporativa. Hoje ministra aula no curso de Pedagogia em uma universidade em um dos municípios da grande São Paulo; leciona Didática, Sociologia da Educação, Metodologia do ensino de Ciências, supervisiona estágios e, para isto, resgatou muitos textos da graduação para utilizar em suas aulas. Atualmente trabalha com jovens. Considera que o curso de Pedagogia contribuiu de forma indireta para sua atuação atual. O curso não preparou diretamente para lecionar para jovens, mas preparou para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e que esse preparo foi suficiente para ele adquirir autoconfiança para lidar com alunos de mais idade. O curso de Pedagogia contribuiu para ele ampliar seu olhar e atendeu aos seus objetivos.

No dia 25 de junho de 2019, a partir das 9:30 h, conforme planejado, foi realizada a segunda entrevista narrativa. Seguiu-se o roteiro de indagações, sem nenhuma rigidez, mas em tom de conversa, como na primeira. A participante graduou-se no ano de 2017.

A análise dos dados coletados nessa entrevista narrativa foi realizada considerando quatro categorias: significado e marcas advindas da universidade; currículo do curso: pontos positivos, dificuldades, sugestões; formação continuada: o pedagogo e o mercado de trabalho e intenções; segurança na ocupação dos espaços profissionais do pedagogo.

O conjunto das respostas forneceu um rico panorama do que significou a universidade para ela. Ressaltou a qualidade do trabalho formativo, dos professores, do embasamento teórico, da cumplicidade que existe entre professor/aluno.

É uma universidade que aprendeu com a sua própria história. Eu destaco a PUC como uma universidade que tem história, que sofreu com a falta de diálogo. Houve a ditadura na PUC! Esta universidade sabe a falta que faz o diálogo e a comunicação, em não poder falar e questionar. Não poder ter seu ponto de vista. Os seus professores e seus alunos sofreram na época da ditadura com a quebra da comunicação e lutam até hoje. Eu atribuo este “espaço aberto, não ao fato de terem-se poucos alunos por professor, mas à história. Isso ajuda para que o professor tenha um olhar melhor e diferenciado, mas o que conta é a história da universidade. O que ela defende. Não se pode falar da PUC se não falarmos da sua história (EGRESSA, 2017).

A universidade lhe deixou marcas fortes e positivas. O que mais a marcou na PUC/SP, foi

ter a oportunidade de vivenciar este nome (PUC) e ver que a universidade é uma instituição de qualidade, porque os professores acreditam nos alunos que eles formam. Todo potencial teórico e embasamento que tivemos e a

troca entre professor e aluno. Este é um diferencial na PUC: O espaço que o aluno tem para falar com o professor. Em outras universidades eu não percebo este espaço. (EGRESSA, 2017).

Evidenciou aspectos fundamentais sobre o currículo e os conteúdos programáticos do curso de Pedagogia:

quando eu entrei na PUC e me formei em Pedagogia, este curso me mudou completamente. Entrei no curso com uma cabeça e sai completamente diferente. Eu sou muito grata pela pedagogia. Na verdade, foi a pedagogia que me escolheu. Eu respirei pedagogia por quatro anos. Sou muito grata (EGRESSA, 2017).

Informou que sempre presenciou alunas e colegas de trabalho se voltando para a pratica e mais pratica, e se lembrava da frase “uma boa prática só se constrói com uma boa teoria”.

Eu comentava com minhas colegas que sentia falta de uma boa teoria no ambiente de trabalho. Eu sinto muita falta de unir a teoria com a prática. Senti saudade da universidade que unia teoria e pratica. Eu me sentia com muito mais expertise quando ia para o estágio. Sempre ao ler um autor refletia sobre o que acontecia com os alunos. A teoria e a prática tem que andar lado a lado (EGRESSA, 2017).

Para ela talvez o curso deva ampliar as visitas externas: “talvez aumentar a quantidade de visitas externas. Vivenciar mais in loco as profissões e observar”(comenta a eletiva ministrada por uma das docentes sobre o assunto). Um dos trabalhos aplicado no ultimo ano, foi visitar outros espaços que o pedagogo poderia atuar, mostrando que a pedagogia está em todos os lugares – cita um trabalho que fez que abordava a pedagogia na arquitetura com estudos de Bauhaus e Montessori sobre a arquitetura nos ambientes das escolas, e a visita no GRAAC – pedagogia hospitalar, acrescentando que a “pedagogia é um curso tão abrangente e tão forte, e fica isolada das outras carreiras.”

Sente falta do não fortalecimento do “olhar afetivo”, ou seja, de conteúdos que ajudem a entender o comportamento das crianças da Educação Infantil, tal como a depressão, e julgou superficial o trabalho nas eletivas: “uma crítica que posso fazer é a abordagem superficial nas eletivas, não em questão da falta de conteúdo, mas a forma que a matéria deve ser passada para os alunos, exemplos como a matemática e a historia.” Destacou o trabalho de alguns docentes, como o de Geografia, o que evidencia a atenção que deve ser dada pelo professor à sua atuação em sala de aula: para “uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos no exercício da função de pedagogo, o professor precisaria de um aprofundamento das eletivas: exemplo a alfabetização e a matemática”. Julga forte a existência de diálogo no curso de Pedagogia entre professor/aluno, diferente de outras instituições.

Foi fundamental o trabalho com as Novas Tecnologias, necessário no exercício da função do pedagogo e no cotidiano social. Ressalta que o curso foi capaz de articular teoria

e prática e lhe mostrou a importância da formação contínua. Obteve uma base teórica muito forte.

Sobre a formação continuada, apesar de ter apreendido a sua necessidade durante o curso, nada cursou após a graduação, mas pretende fazê-lo, pois reconhece o seu valor. Afirmou: “tenho um texto de cabeceira que foi organizado por duas professoras do curso: Fazendo Educação Continuada,” que trata-se de um livro organizado por Albuquerque e Martins (2005). “Procuro sempre perguntar nos colégios onde eu trabalho sobre como é tratada a formação continuada.” Sobre o ensino das novas tecnologias no curso, afirma:

O conteúdo das novas tecnologias ajudou, mas pode melhorar. A professora de informática do colégio que trabalhei usava muitas ferramentas tecnológicas e não tem mais como não inserir a tecnologia na educação é uma linguagem que cada vez mais as universidades terão que se atualizar e investir. Não é uma questão de ter um computador, as crianças estão muito além do professor. Uma eletiva que aborde este assunto é muito importante. O conteúdo deve ser mais explorado. Uma área que está gritando. A cada dia é um programa novo (EGRESSA, 2017).

Sobre a questão financeira afirma sentir que o pedagogo trabalha para servir e ele tem que provar a cada dia o seu valor, e o quão é difícil esta profissão. Afirmo que as escolas de Educação Infantil terceirizam o serviço para o pedagogo, ou seja, os professores perdem muito tempo fazendo tarefas que não são da alçada dele e, com isso, perdem tempo pedagógico. O tempo que poderiam usar para atividades pedagógicas ele perde no banheiro ensinando uma criança como usá-lo ou trocando fraldas de uma criança. Essa atividade não é do pedagogo, afirma. O pedagogo pode acompanhar a criança ao banheiro para ver se ela tem autonomia ou não, e verificar suas condições e atitudes. “Eu sinto que o pedagogo tem que mostrar todo dia qual a sua função, a qual sempre tende a ser descaracterizada. O pedagogo não é “tia”, ele é professor. Incomodo-me com esta questão. Profissionalmente e financeiramente, a função do pedagogo está abalada.”

Menciona como a pedagogia poderia conversar com outros cursos e ser inserida em todos eles. Traria um tom mais humanista, um olhar mais afetivo nas outras carreiras. A pedagogia ajudaria nisso. Mostrar que todo curso deveria ter uma eletiva de pedagogia: “por que o estudante de pedagogia pode fazer uma eletiva no curso de direito e o curso de direito não pode oferecer uma eletiva de pedagogia? O direito entra na pedagogia e a pedagogia não entra no direito?” (Questiona), sugerindo possível envolvimento da pedagogia na criação de leis, assim como “em estudos dos espaços pelos arquitetos junto com pedagogos e os jornalistas e as publicidades terem envolvimento com os pedagogos e as profissões.”

Afirma que não teve dificuldade para entrar no mercado de trabalho, mas que teve dúvidas sobre a carreira escolhida; trabalhou em uma escola privada e atualmente foi aprovada em um concurso da rede pública de ensino de um município da Grande São Paulo. Aos poucos, expõe as suas intenções; pretende atuar na escola pública, e enfatizou

a importância de ter participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para perceber o seu desejo.

Eu não tinha autonomia na escola particular. Eu acredito que em nenhuma delas o professor tenha 100% de autonomia. Acredito que na escola pública eu terei um sentido pedagógico maior, independente de ter mais autonomia ou não. Eu vou desenvolver um trabalho muito mais pedagógico na escola pública (EGRESSA, 2017).

Quanto à segurança na ocupação do espaço profissional do pedagogo, a egressa afirmou que sentiu segurança ao término do curso para o exercício da docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Afirma que no exercício de qualquer trabalho irá utilizar a experiência obtida em sala de aula. Apesar dos conteúdos recebidos no curso, percebe o exercício das funções gestoras como um desafio, o qual pretende enfrentar posteriormente. Pensou em exercer alguma função na área hospitalar só para ver se tinha perfil.

Os dados mostram uma concepção da universidade, do curso de Pedagogia e do currículo, dos educadores e do clima organizacional muito positivos. Corroboram o nosso acerto como pesquisadores quanto à inclusão de indagações relacionadas às novas tecnologias no questionário da pesquisa continuada com os egressos.

Dados do grupo focal

Na pesquisa de 2017/2018 e 2018/2019 pôde-se utilizar o segundo instrumento de pesquisa tal como previsto.

Apesar de vários egressos terem manifestado interesse em participar das reuniões, apenas dois puderam participar do encontro de 2017/2018. Como teoricamente, a partir de dois integrantes caracteriza-se um grupo, foi possível seguir com a proposta. Gatti (2005, p.7) cita o conceito de Grupo Focal de Powell e Single (1996): “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

As ideias foram apresentadas com clareza. A interação e objetividade dos participantes ajudaram muito para que o trabalho fosse realizado a contento. Cabe lembrar que não é suficiente somar as codificações processadas em nível individual. Há sempre a necessidade de interpretações que transcendem essa agregação em função de aspectos da dinâmica grupal (GATTI, 2005, p. 51).

Os dados levantados se equiparam aos obtidos no questionário *online*. Apenas as experiências pessoais foram muito particulares à cada participante e muito importante para a condução da pesquisa.

Analisando as informações, vale ressaltar a experiência de uma das participantes da primeira reunião de grupo focal em dezembro de 2017 que iniciou o curso de Pedagogia em Salvador na UCSAL, e precisou interromper seus estudos por questões familiares.

Trancou a matrícula quando ainda cursava o 6º semestre. Voltou a estudar Pedagogia em São Paulo, na instituição pesquisada, e enfatiza que na ocasião foi muito bem acolhida pela instituição. Concluiu o curso com mais cinco semestres de estudo. Sempre trabalhou e continua trabalhando com a educação, ministrando aulas em vários locais ao redor do mundo, fazendo parte de uma entidade religiosa que está inserida neste contexto, e participando de projetos sociais. Salienta que a qualidade do curso que fez na instituição lhe proporcionou um bom preparo e competência para desenvolver o trabalho que realiza; conviver com diferentes culturas; lidar com a diversidade; com a inclusão; e na troca de experiências com pedagogos que trabalham fora do Brasil.

A segunda participante cursou Magistério antes de ingressar no curso de Pedagogia, e já atuava como professora em escola pública na cidade de São Paulo, e continua trabalhando no mesmo seguimento. Ressalta que fez estágios em creches e Organizações não Governamentais - Ongs, durante o curso, o que a ajudou muito no seu desempenho como educadora. Atribuiu, também, este fato à alta qualidade dos professores do curso de Pedagogia que exigiam sempre mais do aluno, e contribuíram para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nos discursos dos participantes houve certa congruência ao discutirem determinados tópicos: concordam que o currículo do curso conferiu aos formandos mais teoria do que prática, e que apesar de não terem vivenciado a prática como deveriam, o rico aprendizado teórico que receberam da instituição ajudou muito no desempenho de suas funções, ampliando o olhar de educador dentro e fora da escola. Apresentaram uma frustração durante a reunião, que girou em torno do pouco conteúdo relacionado à formação de Gestores e Administradores. Para eles o currículo abrange tenuamente esses temas, deixando os formandos com dificuldades para exercer essas funções, e alertam que a instituição precisaria rever esta questão.

Atribuem grande valia ao pedagogo e ao curso de Pedagogia da instituição pesquisada, com ótimos professores, e enfatizam que escolheram o curso por acreditarem na importância do pedagogo para a sociedade; na importância da educação na transformação da sociedade. Acreditam que ser pedagogo é contribuir para uma sociedade melhor, e que apesar da profissão não ser tão bem remunerada em acordo com seu real valor, este fato é compensado pela paixão e satisfação que traz o seu exercício profissional.

A importância dos discursos e relatos dos egressos neste tipo de técnica, a partir de suas referências e impressões do curso e da instituição, e das experiências pessoais na sua prática profissional, podem ajudar muito a proporcionar melhorias significativas na estrutura curricular da instituição.

Pretendeu-se utilizar a reunião de grupo focal como segundo instrumento de pesquisa neste estudo, com o objetivo de buscar resultados mais significativos para a pesquisa em andamento. No dia 17 de setembro de 2020, a partir das 15:00 h, conforme planejado, foi realizada a segunda reunião de grupo focal, mas de uma forma diferente.

Devido à pandemia e suspensão das atividades presenciais, o encontro foi virtual e organizado na plataforma TEAMS, com a participação de três egressos. A interação virtual foi equiparada ao formato presencial. A ferramenta utilizada, atendeu todas as expectativas e seguiu-se com a reunião em tom de conversa. As participantes graduaram-se entre 2018 e 2019 e todas exercem a gestão; uma delas no seguimento corporativo, e as demais na gestão escolar. Esse cenário mostra que o currículo aplicado na formação de gestores oferecido pela universidade em curso lato sensu atende ao que se propõe. Naturalmente houve uma ênfase maior em conteúdos de gestão após as primeiras pesquisas, nas quais alguns egressos apontaram que isto estava faltando. Não houve acréscimo de unidades temáticas, porém, mesmo sem negar a finalidade legal de formar o licenciado, deu-se maior ênfase aos conteúdos de gestão pelos professores responsáveis por unidades a ela relativa. Vários sentimentos foram externados no decorrer da reunião, e sugestões de melhorias foram dadas.

a. Sentimentos externados:

- Todos os professores foram lembrados e elogiados durante a reunião;
- Foram citadas as experiências vividas no decorrer do curso, que contribuíram para a prática de uma gestão democrática;
- A excelência associada ao diálogo mantido pelos professores com seus alunos;
- Aprenderam a ter um olhar mais humano com as pessoas;
- A importância do aprendizado adquirido com as aulas de tecnologia e metodologias ativas foram experiências que contribuíram muito para a utilização de ferramentas virtuais na prática.

b. Sugestões de melhorias:

- Explorar mais as ferramentas virtuais no decorrer do curso;
- Explorar a educação bilíngue e a educação especial, aprendizagens importantes para o desempenho da função do pedagogo;
- Intensificar a orientação para que o pedagogo conheça outros espaços profissionais além da escola, propondo estágios nesses espaços;
- Explorar a escola móvel;
- Acentuar os estudos étnico-raciais.

A possibilidade de criar uma escola de aplicação nas dependências da PUC/SP foi a sugestão de vários egressos para suprir a falta da prática no curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados. Os instrumentos utilizados foram adequados e a metodologia poderá ser usada por diferentes pesquisadores para investigar egressos de outros cursos. Constatou-se que o curso atende o requisito legal de formar o professor para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Não está conseguindo formar bem os demais profissionais da educação. O seu currículo é democrático, todavia ainda há que se trabalhar um ou outro comportamento docente. A apatia e o descompromisso não se coadunam com o trabalho educativo e com os objetivos do curso de Pedagogia focalizado. Há que se atentar para a possibilidade da postura de um professor, inadequada, a qual muitas vezes poder ficar oculta pela boa atuação docente da maioria e isto foi uma grande contribuição da pesquisa. Das demandas que surgiram nem todas se vinculam a questões curriculares, algumas dificuldades decorrem da legislação, tais como a ausência de mais conteúdo do bacharelado. Há demandas as quais o contexto sociopolítico e econômico é determinante.

Apesar dos vários espaços disponíveis para o pedagogo atuar, a maioria continua trabalhando no ensino formal. Vários egressos conseguem uma segunda formação, cursos de especialização, cursos de extensão e mestrados e pretendem continuar estudando, mas se inserem nas escolas exercendo a docência, e lá permanecem. São poucos os que exercem a Gestão, formação oferecida pela instituição, e são poucos os que percebem que o curso contribui para a prática profissional em outras áreas, seja na capacitação de pessoas, ajudando a entender melhor o ser humano, nas questões sociais e a pensar na educação de uma forma mais ampla indo além do cotidiano escolar. Uma das causas desta falta de percepção pode ser as poucas oportunidades oferecidas por um mercado em permanente recessão, e a outra hipótese a insegurança, que leva o pedagogo a escolher a escola por medo do desconhecido. Um ponto importante, levantado pelos egressos participantes do grupo focal, é que a busca por estágios remunerados no decorrer do curso, para ajudar no orçamento pessoal, e a conseqüente efetivação após formados como professores, causem uma acomodação na carreira de professor. O cenário pode colocar o egresso pedagogo fadado a seguir a carreira de professor por acomodação. Ao que tudo indica, a instituição formadora também falhou ao não intensificar o preparo dos egressos para atuar em outros espaços além do escolar. Atualmente, na tentativa de suprir esta deficiência, numa das unidades temáticas contemplam-se estudos de textos teóricos, vídeos e palestras com ex-alunos sobre a função profissional que exercem, muitas em espaços não escolares, entre elas em empresas, universidades corporativas, na pedagogia social, em abrigos, brinquedotecas hospitalares, escritórios de assessoria e preparo de recursos humanos para o trabalho em empresas, gestão de sistemas escolares, tais como SESI e SENAC, gestão geral de sistemas de escolas privadas confessionais. Alguns trabalham em museus e bibliotecas. Tudo isso é recente e conhecer tais espaços de trabalho agradam os alunos.

Essa demanda foi enfatizada no último ano da pesquisa em uma situação de pandemia, pela qual não se pode fazer visitas externas em outros lugares onde houvesse uma interevidência educativa, ou seja, em todos os campos de trabalho do pedagogo. Foram desvendados os locais em que estão inseridos os egressos do curso de Pedagogia da PUC/SP dos anos de 2012 a 2018, e foram percebidas as dificuldades que eles enfrentam na utilização das novas tecnologias. Conhecer as plataformas virtuais e suas inovações, e saber utilizá-las nas diversas formas de interação educativas, tornou-se um desafio e obrigatório para o pedagogo nesses novos tempos. A capacidade de se reinventar continuamente é outra competência que será cobrada na prática dos profissionais pedagogos. Apesar de 100% dos participantes estarem satisfeitos com sua formação e profissão, o que ressalta aos olhos neste estudo é que os formandos não se sentem preparados pelo curso para atuarem em outros espaços profissionais além da sala de aula.

Em síntese, alguns pontos de melhoria precisam ser considerados, como a falta da prática no decorrer do curso e a tênue abordagem de temas relacionados à formação do Gestor e do Administrador. Essa carência é percebida e cobrada pelos egressos, embora alguns tenham revelado compreender o papel da universidade de ênfase na teoria e que esta favorece a boa prática. Porém, reforçamos a necessidade do uso pelos professores de metodologias articuladoras da teoria e prática. A valorização do pedagogo é nítida aos olhos dos egressos, e se distancia do valor profissional que o mercado de trabalho lhes confere, principalmente quando se trata do aspecto salarial.

Muitos são os espaços preparados para absorver o pedagogo, mas os formandos não têm esta percepção. A maioria procura inserção na área educacional para atuar em sala de aula. Isso reforça a compreensão de que este estudo pode contribuir para o aperfeiçoamento curricular do curso, e proporcionar ao formando em Pedagogia a ampliação de suas competências para atuar em novos espaços no mercado de trabalho – espaços voltados para gestão, administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação, conforme previsto na LDB nº 9394/96, art. 64 (BRASIL, 1996).

É perceptível que o atual currículo cumpre o preparo previsto na legislação de formar o licenciado, todavia, para responder aos alunos e ser fiel ao projeto político pedagógico do curso, também precisa aprofundar o preparo do pedagogo para atuar fora da sala de aula. Este fato contribui para o conceito que a maioria tem de que o curso de Pedagogia está destinado à formação de professores, o que limita as perspectivas e o número de interessados nessa formação. Levar-se-á a demanda por uma escola de aplicação.

Acreditamos que o país na medida em que melhor atuar dentro do que caracteriza uma sociedade democrática, mais facilmente irá conferir à educação e ao Pedagogo a valorização profissional merecida.

A pesquisa foi relevante, pois desnudou a realidade de um curso, não apenas no que propôs, no que efetivou, no que alcançou durante o percurso da investigação, mas também no que propiciou quanto à ocupação social de cada graduado na sua comunidade, e

poderá subsidiar reformulações curriculares visando a melhoria da qualidade da formação, aproximando-se das necessidades curriculares, pedagógicas e sociais.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação não pode tudo, mas faz diferença na busca e assunção de um trabalho, logo, da realização profissional e pessoal. A excelência do curso, apesar de pequenos pontos que precisam ser ajustados, corrobora os resultados do exame ENADE no qual o curso de Pedagogia em pauta tem sido considerado o melhor do Brasil.

O pedagogo é um profissional imprescindível na sociedade que demanda sua inserção em diversas áreas de atuação. A situação requer uma reflexão sobre o real perfil do pedagogo e seu papel perante a sociedade. Que possamos seguir com outras pesquisas e que novos horizontes sejam traçados para esse profissional a partir deste estudo.

Espera-se com os resultados apresentados que um trabalho mais direcionado seja implementado ao currículo do curso de forma a contribuir para o aperfeiçoamento do profissional pedagogo, e o seu real valor lhe seja atribuído também socialmente.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula; MARTINS, Maria Anita Viviani (Orgs.) (2005). *Fazendo Educação Continuada*. São Paulo, AVERCAMP.

APPLE, Michael Whitman. (2006). *Ideologia e Currículo*. Tradução de Vinicius Figueira. 3ª Edição. Porto Alegre, Artmed.

APPLE, Michael Whitman; BEANE James (Orgs.) (2001). *Escolas Democráticas*. 2ª Edição. São Paulo, Cortez.

BARDIN, Laurence (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, Almedina.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: *Diário Oficial da União*, 15 maio 2006.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: *Diário Oficial da União*, 2 de jul. 2015.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael (2000). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia, EDUFU.

DEWEY, John. (1976). *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª edição. São Paulo, Ed. Nacional.

GATTI, Bernadete A. (2005). *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, Liber Livro.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre, Artmed.

LIMA, Licínio C. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir – sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo, Cortez.

MORAES, Ana Alcídia de Araujo (2000). *Historias de leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação*. Manaus, Univ. do Amazonas.

NÓVOA, Antônio (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro (2017). Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., Curitiba, 2017... *Anais eletrônicos*. Curitiba, PUCPR.

PAUL, Jean-Jacques. (2015). Acompanhamento de Egressos do Ensino Superior: experiência brasileira e internacional. *Cad. CRH* {online}. Salvador, BA, v.28, n. 74, p. 309-326, Maio/ Agosto. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200005>. Acesso em: 2 mar 2016 .

SAVIANI, Demerval (2008). *A Pedagogia no Brasil*. História e Teoria. São Paulo, Autores Associados.

CAPÍTULO 2

ULTRALIBERALISMO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES DO CAPITAL ABERTO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Data de aceite: 03/07/2023

Madalena Guasco Peixoto

Natalia de Souza Serra Marsoli

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de Iniciação científica realizada pela aluna Natalia de Souza Serra Marsoli, sob minha orientação, é parte da minha pesquisa mais abrangente sobre a privatização da educação brasileira que passou por três fases.

Na primeira fase estudamos a privatização da educação superior brasileira que já tinha assumindo força durante a ditadura militar, mas que teve um impulsionamento a partir de 1990 com a implementação do projeto neoliberal que interferiu nas políticas públicas, fundamentalmente na aprovação das duas Leis de Estado da Educação que regulamentavam o capítulo da educação da Constituição Federal de 1988: A Lei de diretrizes e Bases (9394/96), particularmente seu capítulo da educação superior, e o primeiro Plano Nacional de Educação (10172/2001), que nas metas de expansão da educação superior privilegia o crescimento das matrículas em instituições privadas, além dessas duas leis, foram aprovadas também nesse período da década de 90 outras regulamentações que impulsionaram o crescimento das matrículas na educação privada, entre elas, a que regulamenta a existência e funcionamento dos Centros Universitários e a existência de Universidades somente de ensino, acabando com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre outras, essa indissociabilidade foi depois reforçada como critério para uma boa avaliação no SINAES (Sistema de avaliação da educação superior), Lei 10.861/2004.

A segunda fase da pesquisa inicia-se com o estudo da expansão da educação superior a partir de 2005 com a entrada do capital aberto na educação superior. O modelo

de privatização se altera qualitativamente, com as negociações no mercado de grandes instituições, que para participarem dessa nova fase alteram suas características, de instituições sem fins lucrativos para instituições com fins lucrativos, passando a participar das negociações no mercado de ações.

Esse novo patamar de privatização da educação superior, ainda em desenvolvimento, se acirra com o ultraliberalismo que passa a se fortalecer como projeto econômico social e político após 2016. Essa nova fase evidencia uma concentração cada vez maior e mais agressiva com a formação de grandes conglomerados que hoje dominam a educação superior brasileira em todo território nacional.

Segundo SEKI (2022), 42,7% de todas as matrículas do ensino superior (presencial e EAD) encontram-se nas mãos de apenas 5 grupos do capital aberto, segundo o autor, esses 5 grupos concentram, mais que todas as matrículas públicas no Brasil.

Nessa terceira fase da pesquisa, sem deixar de acompanhar o desenvolvimento do capital aberto na educação superior, estamos iniciando o mapeamento e o estudo sobre o aprofundamento do movimento privatista com a atuação dos grandes grupos de capital aberto, também na educação básica, que já vinha se desenvolvendo a partir de 2012, mas que teve um grande impulsionamento a partir de 2016, acelerando-se no período da pandemia com um número grande de aquisições que ocorreram devido as dificuldades financeiras enfrentadas pelas instituições privadas de educação básica.

É preciso acrescentar que esse movimento de mudança de qualidade na privatização e mercantilização da educação brasileira se evidencia também, com ampliação da gestão privada da educação pública através de convênios públicos/privados, com fundações e instituições privadas e com empresas de capital aberto que atuam no oferecimento de pacotes de gestão, de material didático, de plataformas educacionais.

Esse é o tema da pesquisa de Iniciação científica, esse artigo tem como base esse trabalho, apesar de não ser exatamente a publicação do relatório final da pesquisa.

Essa pesquisa se desenvolve com a utilização do método qualitativo com estudo teórico bibliográfico e análise exploratória de coleta dados sobre as os conglomerados que estão atuando na educação básica e as implicações no projeto político pedagógico das instituições e nas relações sindicais e de trabalho.

A relação público/privado na educação brasileira

A relação público/privado na educação brasileira é histórica e se caracteriza como fator estruturante na história da educação nacional.

Toda a História da Educação brasileira se caracterizou pela disputa entre o público e o privado, segundo Silva, Jacomeni e Lombardi (2005).

Apesar dos avanços conseguidos, ainda não se concretizou no Brasil um sistema público de educação que cumprisse a tarefa de democratizar o acesso à educação pública,

democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada. Lutamos até hoje pela aprovação do Sistema Nacional de Educação que regulamente o regime de colaboração entre os entes federados.

Durante a história da Educação brasileira, o setor privado alterou sua forma e seu conteúdo, sua atuação política e a maneira como disputa com o setor público e gratuito, não permitindo o seu fortalecimento e a sua universalização com qualidade. Atua politicamente também contra a sua regulamentação e contra a fiscalização do Estado, apesar de, contraditoriamente, nunca ter renunciado a subsídios e a outras formas de aporte de verbas públicas.

A privatização da educação se altera também devido as modificações econômicas e políticas, que imprimem uma lógica no seu processo, promovendo reformas políticas e educacionais que se conectam ao tipo de privatização presente naquele determinado momento histórico. O processo de privatização da educação no Brasil tem caráter estrutural, é resultado da forma como se constituíram, na história da sociedade e da educação brasileiras, o Estado e suas características como Estado de Direito.

Minto (2016), ao analisar a privatização da educação no Brasil e o processo contemporâneo de subordinação da educação na lógica do privado/mercantil, levanta os aspectos, que segundo ele, determinaram as condições para o processo histórico da privatização da educação.

O caráter estrutural da privatização da Educação no Brasil tem como causa a fragilidade das bases republicanas da educação brasileira. Os principais motivos dessa fragilidade, desde a constituição da República, vêm sendo apontados por vários autores como Saviani (2003), Frigotto (1995), Cury (2006^a, 2006b), Minto (2014), entre outros.

Esses autores destacam, em síntese, o fato de a educação não ter sido colocada no patamar de um projeto abrangente, laico e, ao mesmo tempo, como expressão de uma conquista civilizatória para a população brasileira, conectada a um projeto de desenvolvimento nacional e democrático. Contraditoriamente, os liberais brasileiros, que desempenharam um papel crucial na defesa da educação, da escola pública estatal e da importância do Estado na educação, como foi expresso muito claramente no conteúdo do Manifesto dos Pioneiros de 1932, durante o processo de construção do Estado brasileiro não foi possível a concretização das principais bandeiras defendidas no programa liberal de educação. Um dos fatores é a fragilidade do financiamento público.

Na Constituição de 1934, a Educação pública passou a ser concebida como um direito e dever do Estado e nela foi estabelecido um conjunto de impostos para o seu financiamento, porém na Constituição de 1937, o princípio do financiamento público foi retirado, sendo novamente incluído na Constituição de 1946. Na constituição de 1967, esse princípio básico foi enfraquecido, sendo retomado em 1988 na atual Carta Magna.

No entanto, como sabemos, o fato de esse princípio estar garantido na Constituição não atenua a disputa entre os escalões do poder, prova disso é a história do Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), implementado em 1998, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização do Magistério (FUNDEB) e do Fundeb Permanente, aprovado recentemente.

Na década de 90, com a implementação do projeto neoliberal, abriu-se um novo campo de privatização e de disputa entre o fortalecimento do sistema público como orientação na Constituição brasileira, e a implementação do projeto neoliberal que passou a conceber a educação como um serviço não exclusivo do Estado, transformando um direito em serviço. A fragilidade da regulamentação e a construção de várias políticas públicas nesse período facilitaram a fortalecimento da educação privada como aponta Gentili (1995). Essa expansão a partir de 1990, criou condições para uma nova mudança de qualidade a partir de 2005, com a entrada do capital aberto pela aquisição de instituições de educação superior e de outros serviços, e, a partir de 2012, com ação desses grupos também na educação básica.

A comercialização de ações na bolsa é um dos mecanismos pelo qual a financeirização se apropria das atividades educacionais, fazendo com que essas empresas sejam regidas não apenas pela lógica do lucro, provindo da venda de produtos e serviços, mas também pela lógica financeira e especulativa do comércio de títulos. Hoje, a lógica financeira e especulativa que rege o comércio de títulos é marcada pela amplitude econômica global e pela volatilidade.

Segundo o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2020):

Na área da educação privada, a concessão de títulos de propriedade (ações) na bolsa de valores teve início em 2007, ano em que ocorreu a oferta pública de ações dos grupos Anhanguera, Pitágoras e Estácio de Sá. O que os dados mostram é que de lá para cá este processo se ampliou, envolvendo não apenas a Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), mas também a Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq), onde algumas empresas brasileiras vêm se inserindo desde 2017. Em 2020, havia cinco empresas de serviços educacionais cotadas na Bovespa (Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema) e três cotadas na Nasdaq (Arco, Afya e Vasta). Além delas, a Eleva Educação, de propriedade de Jorge Paulo Lemann, anunciou a pretensão de abrir capital na Bolsa de Nova York.

Na cartilha *A Educação brasileira na bolsa de valores: As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional* (2020), esse mesmo instituto sistematiza a atuação desses oito grupos de capital aberto na Educação brasileira, mostrando as marcas ligadas a cada um dos grupos, as regiões nas quais atuam e os níveis de ensino e tipos de serviços educacionais e de editoração – setores de atuação – além do patrimônio, receitas e lucro líquido dessas empresas com o número de alunos atingidos por cada uma delas. Essa sistematização foi realizada, tendo como referência os dados dos Relatórios de Referência que constituem os documentos que as empresas enviam anualmente à comissão de Valores Mobiliários (CVM). Nesses relatórios aparecem dados importantes

sobre os funcionamentos das empresas.

A Kroton, que é o maior grupo educacional do Brasil, de acordo com o ranking da Revista Valor, publicado no ano de 2019, se destaca pela abrangência nacional e pela atuação multivariada, abarcando todos os níveis de Ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior) assim como a produção de material didático, elaboração de métodos pedagógicos e plataformas virtuais de ensino.

É importante revelar também que no processo de expansão e concentração essas empresas funcionam de modo que cada uma delas compõem um grupo empresarial mais amplo, e, apesar de existirem como pessoa jurídica (CNPJ), do ponto de vista do seu funcionamento, detêm a propriedade de outras empresas, formando uma rede hierarquizada de companhias controladas por um grupo de investidores. É preciso também distinguir a empresa como unidade econômica em relação às marcas que utiliza e que são conhecidas e divulgadas para o público. É normal que as pessoas conheçam as marcas sem, no entanto, saber identificar o grupo empresarial a que pertencem.

As empresas de capital aberto se utilizam de variadas estratégias de marcas, algumas preferem pulverizar o número de marcas, utilizando uma identificação distinta para cada nicho de mercado, outras optam por fortalecer uma marca nacional que acaba sendo utilizada em diferentes instituições do mesmo grupo. Para exemplificar a maneira como se caracterizam esses dois aspectos da concentração, trazemos aqui o exemplo do grupo Kroton. As principais marcas do Grupo Kroton são: Cogna Educação, Vasta Educação, Platos, Pitágoras, UNIC – Universidade de Cuiabá, Iuni Educacional, Fama Faculdade de Macapá, UNOPAR, UNIRONDON, AEDU, Anhanguera Educacional, FAC – Faculdade Comunitária Campinas, UNIABC – Universidade do Grande ABC, UNI – Universidade de Santo André, UNICTS – Faculdades, UNIPLI, CELV, Centro Educacional *Lato Sensu*, Somos Educação, Somos *Science in learning*, Editora Ática, Editora Scipione, Saraiva Educação, Anglo Sistema de Ensino, Ph Sistema de Ensino, Sistema Maxi de Ensino, Ético Sistema de Ensino, GEO Sistema de Ensino, Colégio Sigma, Colégio Motivo, Colégio Integrado, Colégio PH, Colégio Visão, O Líder em Mim, Plurall, Red Balloon, Stoodi, Livro Fácil.

Por meio dessa relação de marcas do grupo Kroton, é possível constatar como outros grupos de capital aberto aparecem pertencentes ao grupo, além de mostrar também um conjunto grande de marcas ligadas a uma cadeia de instituições. Esse movimento é típico da forma como atuam os grupos de capital aberto em seu processo de concentração e de efetivação de negócios de compra e venda.

Outro exemplo da forma como ocorrem as fusões é o negócio realizado em 2021 pelo grupo Eleva, que tem como proprietário majoritário o empresário do capital financeiro Jorge Paulo Lemann, que comprou escolas do maior grupo educacional do Brasil – o Grupo Cogna- Kroton – ficando, depois das aquisições, bem mais perto de se tornar o maior grupo de capital aberto em educação básica.

As escolas adquiridas foram: Colégio PH, Centro Educacional Leonardo da Vinci,

Colégio *Latu Sensu*, Signa, Anglo 21, Anglo Alphaville, CEI Natal, Colégio Integrado de Ensino, Colégio Maxi, NeoDNA, Escola Chave do Saber, Motivo e Colégio do Salvador. Na negociação ficou estabelecido que a Eleva pagaria 964 milhões pelas 51 escolas e a Cognia Educação compraria por 580 milhões o sistema didático da Eleva.

O capital aberto na educação básica – análise exploratória

Com o acirramento da crise de 2015, o cenário de avanço do capital aberto na educação superior se altera significativamente, inclusive devido a diminuição de recursos advindos dos programas públicos de acesso, como o PROUNI e o FIES, alterando o eixo de interesse para a Educação básica. Essa crise gera um faturamento de mensalidades na educação básica, maiores que da Educação Superior, a tornando mais atraente para investidores.

Para termos um panorama maior da disparidade da relação Superior e Educação Básica, no quesito de poder financeiro e lucrativo, tomamos como base as informações trazidas pelas pesquisadoras da Universidade Federal do Rio de Janeiro BALBINOTTI&GOMES: 2017 que mostram, que apenas no setor básico temos mais de quarenta e oito milhões de matrículas, das quais 19% estão sob o domínio da iniciativa privada, ou seja, em média, nove milhões cento e vinte mil matrículas. E, em contrapartida, no setor privado da Educação Superior, temos uma média de seis milhões de matrículas. Indicando que o capital aberto e sua atuação na Educação Básica se apresenta como um aparato mais atrativo para essa modalidade de financeirização.

Porém, para além de fusões e aquisições empresariais de escolas de Educação Básica existem outros diversos produtos vendidos pela iniciativa privada para os municípios e estados brasileiros. Como apresentado por pesquisadores de São Paulo que explicitam, em seu artigo, o funcionamento de sistemas privados de ensino (SPEs), organizados por grupos educacionais como Pearson/Name, Abril Educação/Anglo, Santillana, Grupo Objetivo/Some e Grupo Positivo/Sabe:

“[...] integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna, entre as principais encontradas.” (ADRIÃO *et al.*, 2009, p. 806).

A problemática central apontada aqui pelos pesquisadores paulistas se concentra nas possíveis repercussões deste tipo de atividade mercantil no direito humano à educação, e, como proposto pelo próprio texto, suas quatro características essenciais: disponibilidade (em número de vagas), acessibilidade (física e econômica), aceitabilidade (no sentido social, para a formação do cidadão) e adaptabilidade (para a formação de propostas pedagógicas que respeitem o direito de todos; democrática). Essas características, segundo

as autoras, são condições fundamentais que determinam uma educação plena a todos.

E, em contrapartida a esses requisitos educacionais, os SPEs se apresentam como um gasto a mais de recursos que já existem no âmbito público. Como indicado pela própria pesquisa realizada pelas autoras, por exemplo, a venda de apostilas para a formação continuada para professores, para uma escola no estado de São Paulo pelo Grupo Objetivo, foi de quatro milhões noventa e dois mil duzentos e quarenta reais, se concretizando, propriamente, como um desvio de recursos públicos que poderiam ter sido investidos em outras estruturas das escolas municipais, o que agrega cada vez mais desigualdade e segregação para o acesso a uma educação básica de qualidade, além disso como afirmam as autoras, para esses grupos não interessa que as secretarias municipais recebam material e cursos de preparação de formação continuada de professores advindos de programas federais e dos governos de estado em parceria com o Ministério da Educação, muito menos em parceria com universidades públicas.

“[...] a compra dos pacotes pelos municípios não preserva a autonomia de professores nem de escolas na escolha dos materiais e das metodologias ofertadas. (...). Como reflexo da característica central desses sistemas, sua adoção tende a violar os deveres estatais referentes ao reconhecimento da diversidade cultural e pedagógica que deveria ser respeitada, protegida e promovida pelo Estado.” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 127 e 128).

Desta forma, apesar de se apresentarem como uma “solução eficiente para a oferta de qualidade de um mercado com poucos professores bem formados e raros professores com dedicação exclusiva” como afirmado pela Abril Educação em 2014, a atuação desmedida de grupos empresariais, além de não se reverter em melhorias de condições de trabalho dos profissionais da educação pública e nem melhoria geral da qualidade, pode levar a um ataque direto à gestão democrática escolar, por desviar do Estado uma responsabilidade que é essencialmente sua, afunilando a liberdade de atuação dos professores e restringindo a direção da gestão pedagógica de acordo com os produtos formulados pelos mesmos. Lembrando sempre que essas organizações mercantis atuam segundo os valores neoliberais e se caracterizam como atividades econômicas, que buscam a lucratividade, a agilidade e a flexibilidade.

Percurso Metodológico da Pesquisa – estudo exploratório

A metodologia utilizada na pesquisa foi o método qualitativo com pesquisa bibliográfica e coleta de dados através estudo exploratório de campo.

Esse estudo exploratório de campo se tornou o pilar estruturante para traduzir, em experiências reais, o recolhimento de dados previamente realizado.

Utilizamos, como instrumento de coleta de dados de um questionário com sete questões, respondido por dirigentes de entidades sindicais: 02 (duas) Federações e 12 (doze) sindicatos de professores da rede privada da Região Sudeste que participaram de

um encontro regional preparatório do Seminário Nacional de Educação Básica promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), entidade que representa mais de 1 milhão de trabalhadores que atuam na rede privada no Brasil e atualmente congrega nove federações e oitenta e cinco sindicatos de todas as regiões brasileiras.

A Contee foi responsável também por realizar em 2016 um seminário internacional para analisar a entrada do capital aberto na educação superior brasileira, esse encontro ficou registrado no livro *O Capital Global na educação brasileira* (PEIXOTO, 2017) com a contribuição teórica de vários pesquisadores que estudavam os vários efeitos da financeirização na educação superior. Como mencionado pela própria autora na época, através de uma matéria disponível no site da Contee¹:

“(...) esse tipo de movimento de concentração associado à agressividade do capital global na compra de cada vez mais instituições de educação superior no Brasil traz agora – como possível consequência, mediante os dados apresentados acima – o sério risco de colocar a educação superior brasileira cada vez mais nas mãos do capital especulativo, principalmente internacional, cujo interesse não será o desenvolvimento do país nem a qualidade de formação ofertada aos nossos jovens, mas a valorização do investimento e do seu capital.” (2017) www.contee.org.br publicada em 15/05/2017

Agora, em 2022, a entidade buscou através desse seminário nacional, levantar as modificações que estão ocorrendo com a entrada mais recente do capital aberto na educação básica. Como é uma entidade sindical de nível superior a Contee realiza parcerias com grupos de pesquisas das universidades que estudam a financeirização da educação sobre vários aspectos, contribuindo com o oferecimento de dados sindicais levantados pela própria entidade, tratando-se, portanto, de uma parceria de estudos, cujo objetivo, mais do que mostrar a intervenção desses grupos na educação nacional, procura estabelecer estratégias de ação e resistência em nível nacional.

Esse encontro nacional, que foi precedido de encontros regionais e contou com a participação do Dr. Allan Kenji Seki, pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais (GREPPE) da UNICAMP e o Prof. Dr. Euzébio Jorge Silveira de Souza, Presidente do Centro de Estudos e Memória da Juventude e pesquisador sobre as novas tecnologias na educação brasileira. Os dois pesquisadores apresentaram os dados e conclusões de suas pesquisas.

O seminário em questão debateu a ação desenvolvida após a aquisição de instituições privadas de ensino de educação básica por empresas de capital aberto. Na ocasião, os participantes do encontro foram informados sobre a pesquisa de Iniciação Científica e permitiram a participação no encontro regional do sudeste da aluna pesquisadora e disponibilizaram as respostas ao questionário que cada sindicato e federação respondeu para participar dos referidos encontros regionais.

Porém, devido a quantidade de entidades que participaram do encontro regional

sudeste, e o grande número de respostas e a necessidade da conclusão da pesquisa de Iniciação científica, nesse momento, nos ativemos na análise das sete questões chaves respondidas pelos membros do Sindicato de Professores de São Paulo (Sinpro SP).

A experiência pessoal da aluna pesquisadora, como aluna e profissional na Escola da Vila (antes e após a compra da Instituição pelo grupo Bahema em 2017), trouxe um olhar específico na análise dos dados, trouxe a pesquisa, a experiência de quem vivenciou as modificações ocorridas na instituição após a sua aquisição.

O questionário respondido pelos sindicatos tinha como objetivo mapear quais grupos estão atuando em cada região, as modificações trabalhistas, de gestão e pedagógicas que ocorreram após a compra por conglomerados de capital aberto de instituições de educação privada da educação básica em cada uma das regiões do país, e, além disso buscou levantar as modificações que ocorreram na composição dos sindicatos patronais, as perdas trabalhistas, mudanças nas relações de trabalho e no projeto pedagógico, além do levantamento de dados sobre a regulamentação do trabalho tecnológico que já era uma questão fundamental, mas que tomou maior importância após sua ampla utilização e intensificação na pandemia que segundo os estudos realizados por AFFONSO, C.et.al :2021, continuam de forma intensa, mesmo com a volta presencial.

Análise e Discussão dos Dados

Nossa análise, tomou como base as respostas dadas aos sete pontos do questionário que foi elaborado com intuito de colher dados sobre a atuação dos grupos de capital aberto na educação básica respondido no encontro regional Sudeste, preparatório do encontro nacional de educação, promovido pela Contee (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino). As respostas as sete questões foram fornecidas pelos dirigentes do Sindicato dos Professores da Educação privada de São Paulo (Sinpro SP).

O Sindicato dos professores de São Paulo é um grande e organizado sindicato que passou por várias etapas da história da educação brasileira, e especialmente, da educação privada da Cidade de São Paulo, que tem mais de 60 anos de existência e que atualmente possui mais de 20 mil associados que atuam na rede privada da Cidade de São Paulo.

Abaixo, a síntese e análise das respostas fornecidas pelo Sinpro SP ao questionário da pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).

Todos os sindicatos e federações ligados a Confederação, nos 4 encontros regionais responderam a sete questões, o Sinpro SP participou do encontro regional sudeste e respondeu também as questões elaboradas: *Quais os grupos que atuam na sua região na educação básica? Ocorreram mudanças no tipo de contratação e nas relações de trabalho? Se sim, quais? Foram realizadas mudanças nos projetos pedagógicos. Se sim, de que tipo? Quais os impactos do uso das novas tecnologias nas relações de trabalho e no tipo*

de contratação? Destaque quais as principais preocupações dos sindicatos e federações com essa nova realidade. Qual a influência desses grupos na composição e decisões dos sindicatos patronais? Os acordos de trabalho têm contemplado cláusulas sobre trabalho tecnológico?

A resposta dada pelo Sinpro SP a primeira questão levantou oito grupos empresariais que atualmente atuam na cidade de São Paulo, não por acaso, são os mais conhecidos e influentes na área da educação básica: Grupo SEB (atua em escolas bilíngues como Concept, Pueri Domus, Luminova, Mapple Bear), Eleva Educação (Colégio Anglo Chácara Santo Antônio e Escola Santi), Inspira - rede de educadores (Colégio Elite, Colégio Domus Sapientiae e Montessori Santa Terezinha), Bahema Educação (Escola da Vila, Escola Viva, Escola Mais e Brazilian International School), Cogna (Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação), Cognita (PlayPen), Grupo Atmo (Lourenço Castanho) e Arco Educação.

Percebe-se que as respostas a primeira questão corroboram pesquisas realizadas em anos anteriores por pesquisadores (entre eles os pesquisadores do Centro de estudos de Educação e Sociedade [CEDES] da Unicamp, Seki: 2022 e Balbinotti e Gomes 2017, que levantaram uma relação de empresas atuantes na área da educação mostrando inclusive que essas empresas que atuam na região sudeste e na Cidade de São Paulo, são em parte, as mesmas que atuam em diversos outros estados brasileiros, tomando o Bahema como exemplo, um grupo empresarial que não iniciou seus investimentos no ensino superior como outros grupos fizeram, partindo diretamente para a educação básica – e possui escolas importantes em São Paulo e também em Recife (PE) ou, a própria Arco educação que em seu site (informações atualizadas no ano de 2022), afirma que *“Foi através do compromisso de conhecer a fundo nossos clientes para oferecer soluções engajantes, aderentes e inovadoras que chegamos a salas de aulas em todo o Brasil. Hoje, já estamos nos 26 estados do país e no Distrito Federal.”* <https://arcoeducacao.com.br/>

Essa expansão apenas se acentuou durante a pandemia em 2020 e 2021, como indicado por PEIXOTO:2022

“Durante a pandemia, além do aumento e acirramento da exclusão escolar de milhares de crianças e jovens, presenciámos também um aceleração desse tipo de privatização com o aumento no número de aquisições na educação básica, intensificadas diante das dificuldades de várias instituições privadas que não conseguiram se manter funcionando, barateando as aquisições e tornando ainda mais acessível os negócios educacionais pelo capital aberto e por grupos educacionais internacionais.” (p.3)

Percebe-se, então, como o Capitalismo Ultraliberal se aproveita de toda e qualquer vulnerabilidade econômica social, como a própria situação pandêmica que gerou um desastre financeiro sem precedentes para diversas pessoas, enquanto, por outro lado, as grandes empresas lucraram, se desenvolveram e expandiram seu nome, saindo como “salvadores do mercado” por aparentemente ampararem escolas pequenas em decadência por uma falha que era, por sua vez, do próprio sistema. Podemos observar como a estrutura

em si são apenas ferramentas complementares para que aqueles que seguram que o Capital possa prevalecer e prosperar em cima de uma sociedade que tenta sobreviver em seus momentos mais críticos de crise.

Também de acordo com representantes do Sinpro SP, não foi perceptível nenhuma mudança relevante no contrato trabalhista, até porque muito disso ainda é amparado pelos acordos coletivos celebrados pela maioria dos Sindicatos de Professores de cada região, que, em geral, possuem duração de 2 anos. Porém, foi mencionado, não apenas uma continuação, mas um aumento da presença de contratos mais “informais” onde são contratados principalmente alunos recém formados em licenciatura ou “monitores” que realizam tarefas que deveriam ser realizadas por professores regentes. Essa precarização do trabalho docente é resultado da Reforma Trabalhista de 2017 que possibilitou a contratação de pessoas jurídicas e também a precarização contratual ocasionada pelas flexibilizações permitidas legalmente.

Isto se torna um fator bastante preocupante para a relações de trabalho e para a qualidade de ensino. Esse tipo de contrato mais informal e flexível que passa a existir no setor educacional após a reforma trabalhista e a possibilidade também da terceirização em serviços essenciais, nos faz retornar ao mesmo conceito antes apresentado por Laval (2019) - “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ são as referências do novo ideal pedagógico”. Esse tipo de flexibilização tem por objetivo a maximização dos lucros e das ações das empresas de capital aberto.

Como indicado pelos profissionais de São Paulo no encontro, os dados apresentados na primeira questão, sobre os diferentes grupos empresariais, cada um desses grupos representa diferentes “nichos” de interesse de capital, investem naquilo que sentem ser mais relevante para sua proposta, por isso o Grupo SEB, por exemplo, trabalha apenas com Escolas Bilíngues e o Bahema tem uma “linha” de apenas escolas construtivistas. Ou seja, pode-se afirmar que as mudanças nos projetos pedagógicos, quando realizadas, são apenas para acentuar características desejadas, muito disso tem relação com uma “propaganda”, uma imagem que querem passar dentro da escola e fora dela para o mercado. Algo que, por sua vez, acaba se tornando muito contraditório pois, antes de qualquer coisa, a concepção de projeto pedagógico construído como modelo em uma sociedade democrática e para uma escola inclusiva e regulamentado na Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDB) como fator da autonomia da escola e dos seus docentes, é composto por um currículo que abrange aspectos sociocultural, uma gestão democrática, relações interpessoais da comunidade (dentro da escola e em seu entorno) e não sobre um “*marketing visual*” que apela meramente para um interesse de vendas.

Um exemplo disso foi o que aconteceu na Escola da Vila, na época em que foi comprada pelo Bahema não se pode afirmar se houve mudança no conteúdo do projeto pedagógico em si, porém, foi realizada uma grande reforma administrativa, com muitos professores (as) demitidos (as), o espaço foi bastante alterado e diversas figuras de

liderança também partiram, ou seja, o conteúdo fica intacto, mas a essência da escola muda em prol de uma imagem diferente, no caso da Escola da Vila, uma imagem declarada “mais construtivista”, mas o que é estranho é que durante toda sua história a Escola da Vila sempre foi uma escola declaradamente construtivista e democrática, referência na cidade de São Paulo.

Essa auto declaração de uma escola mais construtivista tem sido analisada, pelos dirigentes do Sindicato dos professores de São Paulo como uma “jogada de mercado”, até mesmo pelas mudanças realizadas na escola desde sua aquisição, com a alteração do local, quando a Vila deixou sua unidade no bairro do Morumbi e o grupo Bahema colocou no seu lugar uma outra escola (Escola Mais) que também faz parte de sua rede de escolas compradas, porém, uma escola com uma mensalidade mais barata que atende a um bairro menor, enquanto a Escola da Vila agora se concentra inteiramente no Butantã, um local com mais potencial econômico e mais “coerente” para sua imagem e porte.

Até o presente momento, pelas informações passadas no questionário respondido, não se percebe um impacto direto do uso de tecnologias na forma de contratação dos professores, até porque, como confirmado pelos dirigentes do sindicato, o uso recorrente e constante de tecnologias no trabalho pedagógico só veio a se intensificar durante e após a pandemia. Ou seja, esse estudo dos reais impactos na educação básica ainda são objeto de levantamento de dados e encontra-se em desenvolvimento, mas foi enfatizado pela entidade que, sem dúvida, ocorreu uma intensificação do trabalho docente, principalmente fora do horário de contrato e sem pagamento de horas extras, ou seja, carecendo ainda de uma regulamentação trabalhista.

Foi também destacado que os efeitos paralelos das novas tecnologias, não necessariamente afetam a contratação, mas ainda assim afetam relações e dinâmicas de trabalho. Um bom exemplo são as horas a mais que diversos professores (as) passam do que está delimitado e pago nos seus contratos trabalhistas, essas horas são utilizadas para a produção de planejamentos, boletins etc. Outro fator apresentado refere-se à descaracterização dos profissionais da educação, em especial os professores da educação infantil como trabalhadores que não são professores, retiram a vinculação de seus professores do sindicato da categoria. Um bom exemplo é o caso apresentado pelo Sindicato de Professores de São Paulo no questionário respondido:

“Em 2020, o grupo chileno Vitamina entrou no Brasil com uma política agressiva de aquisição de escolas exclusivamente de educação infantil. Comprou por volta de 29 escolas pequenas, mas reconhecidas pelo projeto pedagógico. A primeira medida que tomou foi fazer-se representar pelo Semeei e tirar todos os direitos coletivos dos professores, com um discurso de “modernidade” e “flexibilização” como condições necessárias para essas escolas.”

Esse tipo de atitude, segundo o sindicato, deverá ser pauta nacional de discussão e luta pelos direitos professores da educação infantil em todo o país uma vez que fere a

legislação em vigor. No caso da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional que de forma clara regulamenta a educação infantil como educação, além de exigir a formação em licenciatura em pedagogia, regulamentada também pelas diretrizes nacionais de formação de professores 02/2015 aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

Com relação as regulamentações das horas tecnológicas que foi indagada na última questão do questionário respondido, o sindicato afirmou que essa questão deverá ser colocada em pauta com urgência. O sindicato afirma que desde 2010 está lutando para regulamentar no acordo coletivo as horas tecnológicas exigindo que o trabalho feito em casa, no computador, deveria ser computado como horas extras.

No entanto, o que vem ocorrendo após a pandemia é a ampliação sobre maneira do trabalho remoto com a utilização de tecnologias e plataformas, isso dá um novo patamar ao que passou a ser chamado de “hora-tecnológica”. Atualmente, doze anos depois, ainda não são computadas essas horas tecnológicas, nem pelo banco de horas e nem pagas no salário do professor.

De acordo com os entrevistados, a Convenção Coletiva de Trabalho dos professores da Educação Básica (que entrou em vigor em 2022 com validade até março de 2025), já contempla cláusulas que garantem o pagamento da hora-tecnológica. O texto da Convenção Coletiva aprovada é a seguinte:

“64. Trabalho tecnológico

Se por iniciativa da ESCOLA for solicitado ao PROFESSOR atividades que envolvam o uso de novas tecnologias de informação e comunicação – NTICs, fora de seus horários habituais de trabalho para atender os alunos, as ESCOLAS estarão obrigadas:

Parágrafo primeiro – ao pagamento das atividades agregadas ao trabalho docente e realizadas nas plataformas da instituição ou fora dela.

Parágrafo segundo – Sendo atividades habitualmente realizadas, a remuneração será calculada pelas horas de trabalho realizadas no mês, não podendo ser inferior ao valor da hora-aula.”

Contudo, acrescenta os dirigentes, que apesar desse avanço, a questão ainda é controversa, na medida que essa função não se concretizou em todos os estados brasileiros, uma metrópole como São Paulo acaba se tornando, infelizmente, a exceção e não a regra.

A preocupação central das entidades sindicais diante do avanço do capital aberto na educação básica e das modificações no âmbito do trabalho docente, está no avanço da desregulamentação do trabalho colocando como necessidade de regulamentação daquilo que já está extremamente desregulado, e, que não se refere apenas às “horas-tecnológicas” não computadas.

O Sindicato destaca também como preocupação a desregulamentação legislativa da participação destes grandes grupos empresariais dentro das escolas que foram adquiridas. Para isso se faz necessário uma nova regulamentação de leis trabalhistas (que garantam

um trabalho devidamente remunerado e atento as horas extrapoladas fora da sala de aula), assim como uma regulamentação da atuação pedagógica, financeira e diretiva destes grupos no ambiente escolar. Essa nova regulamentação coloca-se no processo de “traçar limites” para evitar que maiores danos aconteçam no futuro.

O sindicato de São Paulo, afirma também, respondendo a questão sobre a interferências desses grupos de capital aberto nos sindicatos patronais, que felizmente, até o presente momento, não se faz perceber a presença ou influência desse grupos na composição ou no processo decisivo de sindicatos, porém, se seguirmos em um cenário desregulamentado, esses agentes empresariais passarão a atuar de forma contundente, em um futuro próximo a influência nas negociações e organizações sindicais representantes do patronato, como já acontece de forma acentuada na educação superior.

O elemento central, se não o mais importante, nas respostas dos entrevistados, está na problemática da desregulamentação, um dos maiores fenômenos do neoliberalismo e do capital flexível, uma característica organizacional da maioria das empresas modernas, que busca a desregulamentação do mercado como um todo para ter mais “liberdade” de ação, isto é, com menos impedimentos e barreiras legislativas e estatais, com maior abrangência para atuarem da forma que acharem mais condizente para seu desempenho empresarial, econômico e mercantil.

O acirramento da mercantilização da educação tem trazido a questão da regulamentação como central como indicado não apenas no texto de pesquisadores anteriormente vistos, como na própria fala dos dirigentes que responderam ao questionário. Os fatores limitantes e regularizadores da atuação das empresas privadas são mínimos (defendendo os direitos mais básicos), porém, não existem impedimentos para que este movimento não entre numa expansão desordenada e não leve a futuros problemas maiores.

O capital aberto na educação tem atuado politicamente para não só diminuir e enfraquecer a regulamentação existente, mas buscam acumular forças para a auto regulação da educação privada.

Desta forma, o que se torna mais assustador nesse cenário é o desvirtuamento da educação como direito, hoje já à mercê daquilo que é delimitado internamente pelas empresas, pois, muito poucos fatores protegem a gestão democrática escolar, a desregulamentação do trabalho do professor e seus direitos, assim como a demanda de dinâmicas e relações de trabalho democráticas em um espaço que não preze pela flexibilização extrema, o imediatismo e a desregularização.

Como afirma Peixoto:2022

Esse movimento de aquisições e expansão do capital aberto na educação durante a pandemia ainda em estudo, mas dados preliminares atestam não só sua intensificação como também as mudanças nas características das empresas de capital aberto, se ampliando territorialmente, ou ampliando os espectros de sua atuação, ou por meio de negócios de associação entre elas. (p.10)

Em outras palavras, por mais que, de forma mascarada, pareça que a iniciativa privada estaria “ajudando” no funcionamento da economia, na realidade, ela propaga que tenhamos cada vez menos independência pública e menos estrutura estatal, afetando não apenas a qualidade de ensino, mas também a um direito que deveria ser garantido por lei.

E, não apenas isso, o acirramento da privatização não se manifesta apenas afetando a rede de ensino pública, mas danifica também o próprio âmbito privado, uma vez que usurpa seus trabalhadores de seus direitos subordinando-os a péssimas condições de trabalho, assim como também tira da pedagogia sua essência de ser, sua filosofia e sua história colocando-a na vitrine como apenas mais uma mercadoria a ser vendida. Interferindo também na gestão educacional .

O que tem ocorrido nas fusões, aquisições e/ou vendas dos mais variados produtos por partes de empresas privadas para a rede pública de ensino não se resume meramente a um fator econômico e mercantil, bem pelo contrário, ele afeta também a organização interna da escola, sua gestão e suas relações.

Por isso, é necessária a compreensão da escola em si. A escola como um organismo vivo que é movido por seres, pois no trabalho educacional nunca nada depende de uma pessoa só, o resultado do trabalho de um ano com um aluno não pode ser unicamente creditado ao (a) professor (a) polivalente, ou ao (a) diretor (a) pedagógico (a), ou ao (a) coordenador(a). É um trabalho conjunto, por isso, a educação sempre demanda uma atuação em equipe, pois a pedagogia deve existir se desdobrando para o aluno, reconhecendo sua singularidade como ser, para melhor formação daquele indivíduo como um agente histórico consciente de suas responsabilidades, sociais, éticas, morais e civis. Para que ele seja capaz de conviver dentro da escola, com seu grupo, formando relações saudáveis, construindo saberes.

De tal forma que os valores demandados pela abordagem pedagógica acabam por entrar em um embate com os valores apregoados pela corrente neoliberal, uma lógica amplamente aplicada no mercado.

O ultraliberalismo imprime valores dentro da escola que a desvirtua de seu papel, fortalecendo os interesses individuais acima dos coletivos, uma equipe guiada pela competição irrestrita e o interesse próprio.

Um ambiente pedagógico, meramente guiado pela venda, pela produção em massa e/ou seu próprio crescimento da empresa o que desconstrói o trabalho educativo, tornando a essência do trabalho docente algo meramente ilustrativo.

Nessas escolas empresas de capital aberto, vai se imprimindo movimentos que alteram o caráter educativo das instituições .

Surgindo em vários ambientes da escola , na sala de aula , na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, administrativas, nas conversas de corredores... profissionais apenas movidos pela concorrência e pela promessa individual do seu crescimento, desligados da premissa maior da educação.

Essa concepção ultraliberal traz para dentro da escola um ambiente profissional no qual os trabalhadores estão fadados a apenas vender uma mercadoria, que é sua atividade docente; sua atuação em sala de aula.

E, se o mesmo não cumpre com o ritmo acelerado, desregulado e desmedido se culpa, perde seu valor como trabalhador e como pessoa, como bem exemplificado por Panitch (2014):

“Os ditames do local de trabalho destroem nosso respeito próprio. Aqueles que acabam no fundo do poço são atacados pela culpa e a vergonha. E a auto distribuição de falácia é uma via de mão dupla: logo que nós parabenizamos pelo sucesso, nos culpamos pelo fracasso, mesmo que tenhamos pouco a ver com isso.” (Tradução própria) (p. 4)

Desta forma, a premissa é “gerir a escola como uma empresa” como o professor de sociologia francês, Christian Laval, afirma em seu livro *A Escola não é uma Empresa* (2019). Por esse motivo, na gerência dessas escolas aparece o líder empresarial que saiba fazer um manejo dessa lógica a fim de mobilizar cada vez mais lucro e rentabilidade.

Isso não ocorre somente nas escolas privadas, mas também na atuação das fundações e institutos que atuam nas escolas públicas com proposta de gestão privada.

“Os sistemas privados nas escolas públicas, com isso, tendem a submeter escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação. Nesse sentido, opõem-se à gestão democrática da educação e, mais grave que isso, promovem a dependência das redes públicas aos serviços privados, já que não estimulam o desenvolvimento de capacidades locais para a produção de propostas pedagógicas, formações e avaliações.” (ADRIÃO *et al.*, 2016, p. 128).

De tal maneira, que o que antes era uma gestão baseada na democracia, se torna uma gestão baseada na burocracia. O foco maior, entre os docentes, se torna em diminuir “irregularidades”: aqueles mais distantes, autônomos demais ou atrasados demais se tornam um empecilho para o crescimento da empresa, é necessária uma força de trabalho que esteja satisfeita com a figura de liderança e “fiéis executantes da ordem” (LAVAL, 2019), para que com mais facilidade se forme uma força de trabalho única, racionalizada e confortável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado anteriormente, apesar de tratarmos sobre as fusões e aquisições de instituições de educação básica por corporações de capital aberto e esse ser um fenômeno bastante complexo e em ascensão e, por muito, aparentar algo difícil de se interferir, não é só sobre isso que este estudo trata.

Essa pesquisa procura, antes de tudo, em ser instrumento de conscientização e o compartilhamento de informações urgentes referentes à realidade da educação brasileira

na atualidade, assim, além de pesquisar para mostrar as particularidades e elementos dessa nova realidade, onde, esse trabalho se constitui também em instrumento de conscientização para que nós [a comunidade, os agentes históricos] se mobilizem diante.

Estamos diante de nada além de um direito humano que deve ser garantido e protegido pelo Estado e não mais uma área a ser explorada e vendida de forma deliberada, sem pensar sequer nas consequências que esses tipos de fusões e integrações de empresas podem causar no funcionamento dessas escolas, assim como na educação brasileira num todo. Vivemos um momento em que mais do que nunca precisamos preparar gerações de crianças para que sejam seres críticos, que conheçam sobre sua realidade e sejam conscientes sobre seu papel enquanto agente histórico; cidadãos capazes e que possam (ou, pelo menos, deveriam) vivenciar o melhor de uma sociedade democrática.

Por isso, reafirmamos que a educação não pode virar, também, uma outra ferramenta de manipulação, segregação e alienação das pessoas, muito pelo contrário, a escola acima de tudo deve ser um espaço para libertar as mentes das pessoas e ensiná-las sobre a realidade que vivemos hoje, sem carregar a necessidade de enxergarmos nossos alunos como “clientes” e a nós mesmos [profissionais da educação] como vendedores. Enquanto professores devemos cumprir nosso papel enquanto pensadores, pesquisadores e inovadores e não nos darmos por vencidos diante dessa situação, muito pelo contrário, devemos nos incentivar uns aos outros a nos mobilizarmos em nome de uma educação melhor que todos merecemos.

REFERÊNCIAS:

ADRIÃO, Theresa; BERTAGNA, Regiane; BORGHI, Raquel; GARCIA, Teise; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Grupos empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à Educação**. Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES)/UNICAMP: São Paulo, 2016.

AFFONSO, C. *et al.* **Trabalho docente sob fogo cruzado**. v. 2. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas LPP/UERJ, 2021. p. 251-269.

BALBINOTTI, Hellen; GOMES, Thayse. **A migração dos grupos empresariais de capital aberto para a educação básica brasileira**. IX Jornada Internacional de Políticas Públicas: Rio de Janeiro, 2017.

CURY, C. R. J. Federalismo político e educacional. *In*: FERREIRA, N. S. C.; SCHLESENER, A. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006a.

CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 143-158, 2006b.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO (FEPESP). **Convenção Coletiva do Trabalho dos professores de Educação Básica**. 25 de novembro de 2021. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/educacao-basica-convencao-coletiva-2022-23-professores/#:~:text=A%20partir%20de%201%C2%BA%20de%20mar%C3%A7o%20de%202022%2C%20ser%C3%A1%20aplicado,Coletiva%20de%20Trabalho%20de%202021>. Acesso em: 14/05/2022.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o Neoliberalismo em ataque ao Ensino Público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MINTO, L. W. Privatização da educação no Brasil: fenômeno conjuntural ou estrutural. *In*: PEIXOTO, M. G. (org.). **O capital global na educação brasileira**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016. p. 35-55.

PANITCH, Leo. **The Self-serving con of neoliberalism is that it has eroded the human values the market was supposed to emancipate**. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2014/aug/05/neoliberalism-mental-health-rich-poverty-economy>. Acesso em: 10/12/2021.

PEIXOTO, Madalena G.. **O processo de mundialização do capital na educação brasileira**. *In* :O capital Global na educação brasileira. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016.p95

PEIXOTO, Madalena G. **O Expressivo Avanço do Capital Aberto na Educação Brasileira: Mais um Efeito da Pandemia**. *IN*: RONCA, A.C.C ;ALMEIDA, L.R (org.) Relatos de Pesquisa em Psicologia da Educação .V.7 . Campinas: Pontes Editores, 2022. p .321

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEKI, Allan. **O capital financeiro no Ensino Superior brasileiro (1990-2018)** [recurso eletrônico] Florianópolis: Editoria Em Debate/UFSC, 2021. 556 p.

SILVA, Domingos; RODRIGUES, Vicente. **O “Novo Gerencialismo” na perspectiva do neoliberalismo reconfigurado**. IV Seminário Internacional do GREPPE: “Privatização da Educação Básica na América Latina”. São Paulo, 2014.

SILVA, M. da.; JACOMENI, R.; LOMBARDI, J. C. (org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Coleção Memórias da Educação. Campinas: Autores Associados, 2005. 186p.

PROFESSOR OPERÁRIO DA EDUCAÇÃO? REVISITANDO O LUGAR SOCIAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE PRIMEIRAS LETRAS

Data de aceite: 03/07/2023

Maria Anita Viviani Martins

Luciana Vieira de Oliveira

Gabriela Angimahtz Romera

Nota prévia: Relatório científico de Pesquisa de Iniciação Científica aprovada pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-SP, subsidiado pelo PIBIC-CNPq e desenvolvido de agosto de 2014 a julho de 2015. Nesta pesquisa de 2014/2015 constam dados percentuais datados, os quais foram revistos e atualizados conforme informações institucionais e de agencias empregadoras com fontes predominantes em 2022. Portanto, o relatório final sofreu atualizações nos dados quantitativos mantendo-se o conteúdo original com o objetivo preservado, em uma narrativa não em moldes do relatório final. Apesar da revisão verifica-se a permanência nos padrões qualitativos dos dados quantitativos.

O objetivo geral nesta pesquisa em Iniciação Científica foi: Identificar no sistema público de ensino na evolução da inserção do professor de educação básica, o status e retribuição ao seu papel social. O objeto do estudo fora identificar o enraizamento da profissão docente, as condições historicamente determinadas a esse sujeito, assim, a afirmação de sua inserção socialmente, o lugar e o reconhecimento público do seu papel e a valorização econômica do professor primário.

Introduzindo O Contexto

O papel social e profissional atribuído ao professor materializa-se a partir de complexos fatores sociais, pedagógicos marcados pelo tempo, pelo espaço de inserção profissional também resultante do entendimento antropológico sócio cultural dado pelas diferentes culturas a esse quê fazer. Ou seja, esse papel é consequente a diversas e complexas redes de conexão, estando em constante transformação. Repensar seu lugar e

papel é exigência contínua.

Enraizado na atualidade e frente ao cotidiano da prática docente e aos desafios que o professor se encontra frente a frente, aprendemos: não se reconhece que sua prática seja neutra. O processo de tomada de decisão o aflige de modo dinâmico sob as pressões para educar na atualidade com qualidade acadêmica. Também, admite-se não é suficiente apoiar-se apenas nos conteúdos de ensino, métodos e técnicas com ênfase predominante do domínio da relação conteúdo versus técnica. Está reafirmada sua posição como a de alguém que aborda os conteúdos culturais que sustentem também assuntos emergentes, questões macrossociais estando disposto ao diálogo, ao conflito e à problematização do seu saber.

Como este profissional tem sido reconhecido socialmente? Qual tem sido o significado atribuído ao seu trabalho? Simbolicamente qual o valor o vigor arbitrado de antemão e a expectativa social pedagógica dos resultados do seu trabalho? Qual o pressuposto que enraíza e direciona o status e posição social do professor? Como ele é retribuído economicamente?

Em quatro de agosto de 2013, o emérito professor Alfredo Bosi em entrevista ao caderno Aliás/ Jornal O Estado de S. Paulo recupera tema que reiteradamente tem sido objeto de estudo pela universidade: o lugar social do agente professor, as condições e qualidade da ação docente, o debate entre o professor técnico versus os conteúdos da cultura universal na formação humana e o tema das políticas pública e o desempenho profissional. A estes temas se agregam as condições de trabalho do professor, o cotidiano do exercício da docência, o reconhecimento da relevância social do seu papel mediante as condições de sobrevivência pelo salário que é atribuído e como ele/ela poderá compartilhar dos artefatos sociais disponíveis em seu meio (este tema com menor dedicação da pesquisa em geral). A matéria leva a manchete: “Proletários do giz”- *professores não suportam mais as condições que fazem do ensino a trava do IDH brasileiro.*

O assunto “proletarização” da profissão professor, timidamente abordado pelas pesquisas da época, (anos 80/90) que parecia ter ficado no esquecimento, não era considerado relevante. Mas, o curso da história, traz novamente a problematização que se anunciava mesmo porque o sujeito social professor era, é instituído, identificável com lugar social assegurado.

Retomando estudos de MARTINS (84) revisitamos evidências históricas descritas nos estudos à época que reiteram o modo pelo qual foram chamados os professores da educação básica (sacerdotes missionário, vocacionados, técnico e também leigo) particularmente após a 1ª guerra o que certamente ressoa sobre seu lugar social. Os acontecimentos são datados, mas, por evidência, ao se materializarem foram anteriormente construídos. A ressalva tem a intenção de expor o foco da intencionalidade da pesquisa de Iniciação científica.

Há evidências no século XIX que vão amoldando projeções para o século XX.

Sabemos que as Escolas Normais preparatórias de professores no sec. XIX tiveram vida curtíssima (Martins 84 p. 22). Estas escolas preparatórias, no caso do estado de São Paulo eram destinadas a homens tendo formando “40 professores em vinte anos e funcionava numa sala do cabido contígua à Sé Catedral” (Azevedo F. 1974 p. 586). Nas escolas Femininas lecionavam as professoras do Seminário das Educandas que eram recrutadas “entre as órfãs que tendo 18 anos completos, não se casavam, ou não se empregavam para os serviços domésticos e providas nas primeiras cadeiras de primeiras letras.” (Azevedo, 1974, p. 586). Professores primários eram raríssimos, sem motivação sem escolas preparatórias de tal forma que em Santa Catarina não existiam escolas (1823) de Primeiras Letras por absoluta falta de professores, “pois não se pagam ordenados e ninguém as quer ocupar” (PAIVA, 1976 p.61).

A presença feminina no magistério insinua-se e predomina em relação à masculina. Embora os positivistas admitissem a inferioridade intelectual da mulher, reconheciam-lhe a superioridade moral. Em favor da presença feminina no magistério primário somava-se outra de razão social e econômica, pois frequentemente mal retribuído, o exercício era abandonado pelo homem “também pai de família e tem graves preocupações alheias às sua profissão e com razão pensará que nestes tipos de atividades suas forças e aptidões masculinas seriam dignas de uma cena menos acanhada” (Haidar, 1972, p.248). É fato historicamente descrito que o aviltamento dos professores mais de uma vez evidenciava-se. No Estado de São Paulo, p.ex. os professores pagavam aluguel da sala de aula se quisessem lecionar. Esse aluguel absorvia-lhes mais de um terço de seus vencimentos. O salário do professor primário variava conforme a classe que lecionava: os professores das Escolas Isoladas recebiam menor salário do que dos Grupos Escolares.

Professor Alfredo (Bosi (2013; 1996)) recupera tema pautado por diversos estudos que trazem a discussão geral do tema *Educação no Brasil e sua organização* a inserção da retribuição econômica pelo trabalho desenvolvido por Professores da Educação Básica, tema esse, que em geral, aparece como inclusão de passagem e não tema focado em estudo particular. Por certo, não menos relevante pelo modo como ele aparece, mas, um chamado à nossa atenção a uma particularidade que se torna evidente, distingue-se, e sobressai. Ou seja, tudo se passa como se por óbvio há de se considerar a função docente, mas, na descrição das normas, na legislação de sua formação no Curso Normal ou nas Licenciaturas instituídas na USP a partir de 1934. O ideário reiteradamente fortalece a função docente como um projeto de organização do sistema de ensino, enaltecendo atividade docente,... “é o professor na sua sala de aulas, o verdadeiro obreiro da educação... milhares de professores na sua modéstia da sua escola aproveitam honestamente cada momento do dia do ano, para a incumbência que lhes atribuiu a comunidade” (A voz dos educadores textos escolhidos 2002 p.28).

Encontramos, em Jorge Nagle (1976) a tendência a se priorizar a organização das estruturas do ensino, ao comentar as reformas da instrução pública (anos 20 do mesmo

século e em São Paulo Reforma Sampaio Dória), ...“os sinais mais evidentes da tentativa para submeter os serviços educacionais a uma direção eficaz do ponto de vista burocrático e administrativo” (idem p.201)... e “medidas que representam outros tantos recursos para proporcionar maior eficiência ao funcionamento dos sistemas escolares” (idem p.204)

Reconhece-se a definição de um processo amplo de normalização da vida escolar nos mais diversos setores da organização e estrutura do ensino, como p. ex. as normas para escrituração, as para serem seguidas pelos diretores dos grupos escolares, ou mesmo deveres dos professores. Segundo J. Nagle (1976 pág. 203) a reforma de 1920 representa não só a estruturação do aspecto administrativo burocrático, a inovação importante consistiu em estabelecer para a administração escolar uma esfera de natureza técnica pedagógica, com a indicação de setores administrativos e dos técnicos. Ha destaque, na reforma, (1920) quanto a Escola Normal de formação de professores primários, reforma essa, que sofre das exigências do período, como a exigência da formação técnica pedagógica inclusive para o enfrentamento do alto índice de analfabetos, polêmica nacional.

Parece que a partir dos anos 20, seguido pelo movimento dos Pioneiros da educação, cria-se uma expectativa, um movimento que J. Nagle (1976) denomina de entusiasmo pela educação e de otimismo pedagógico “uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos político-sociais que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos.” (p.101) tendência essa que recrudesce regularmente. Entretanto, o professor de primeiras letras e do ginásio está sempre implicitamente pressuposto. O reconhecimento publico, nos sistemas, deste profissional aparece invariavelmente como *algo que está aí*.

A organização do trabalho docente em forma de carreira foi árduo empenho da categoria docente. Por exemplo, *o ensino Municipal de São Paulo impõe-se como estrutura desde meados dos anos 50(século vinte) sob o trabalho de professores e professoras normalistas da capital de São Paulo*. Porém, somente na década de 70 (século vinte) os professores/as do Ensino municipal da capital de São Paulo lograram a definição da carreira do Magistério que até então estava à mercê da ordem política vigente a cada época. A criação da carreira foi um grande passo na direção da definição de cargo, salário, carga de trabalho semanal para além da ordem de definição exclusivamente técnica pedagógica.

O destaque quer exemplificar o estado e a temporalidade da profissão enquanto categoria como, para lembrar que a situação do Ensino Municipal de São não é situação brasileira geral. A política publica, em educação, parece, insiste em pressupor, que o docente se aplica ao desenvolvimento de uma atividade que não obriga ou quase não obriga a trabalho.

Professor Alfredo Bosi ampara-nos para melhor visibilidade deste argumento Em “Educação: as pessoas e as coisas” (1996) chama a atenção para o fato de que o fracasso pedagógico da escola publica de educação básica não está nem na falta de prédios e vagas nem nas condições de saúde nem na fragilidade do currículo oculto do estudante. É

na relação do professor com sua profissão, que encontraremos indicadores para a melhor compreensão.

Tanto a sociedade civil quanto os aparelhos estatais pensam e agem como se ignorassem este fato cotidiano, mas espantoso: o nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não qualificado. O seu salário nada tem a ver com a importância crucial da sua função pública, que é a de primeiro motor do desenvolvimento, nem merece as ácidas cobranças de eficiência que periodicamente lhe fazem a mesma sociedade e o mesmo estado, que o deixaram à mingua (Bosi 96 pág. 14).

... no país o docente de primeiro grau, aquele a quem a nação delega o encargo de ensinar a ler, e escrever e contar, ganha, em média, dois reais por aula nas províncias mais aquinhoadas do sudeste e do sul (idem pág. 14).

Para receber cinco salários mínimos este nosso boia fria do giz e da lousa teria que dar em torno de duzentas e cinquenta aulas por mês, trabalhar entre dez e doze horas por dia (idem pág. 14).

Em São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte a hora aula não vale mais que dois reais e cinquenta centavos, no Vale do Jequitinhonha que amargam quarenta reais por mês, isto é, cinquenta centavos por hora aula (idem p. 14).

Alunos formados em matemática, física, química, biologia preferem trabalhar em empresas, laboratórios ou pesquisa avançada e dão as costas para a missão de transmitir seus conhecimentos em condições que estão aquém de suas expectativas profissionais. Trata-se de um sintoma de desistência do magistério.... (idem idem)

Como se nota trata de argumentação em torno de organização de dados relativos ao ano de 1996, com intervalo de mais de vinte e cinco anos, que mereceria revisita aos números. Teria sido alterada a situação?

Não fosse somente pelos dados quantitativos, mas com eles a avaliação das condições de desenvolvimento da profissão docente poderá ganhar outros contornos. Nos últimos trinta e cinco anos muitas pesquisas tem-se produzido sobre formação de professores, e delas encontramos níveis de discussão que nem sempre abordam as condições de desenvolvimento da profissão, motivação para a inserção nela e o seu prestígio social. Vivemos um período de grandes debates acadêmicos, de organização da categoria como trabalhadores, sem, entretanto, alterações na política de e para assegurar e revigorar novas gerações de professores. A categoria permaneceu como figura óbvia no imaginário dos que produzem conhecimento e dos que programam políticas, seja de formação, seja de desenvolvimento do ensino público em particular da escola que é para maioria da população brasileira.

Adotando Bernadete Gatti (2000):

Os administradores públicos, em diferentes níveis, não têm contemplado a educação e a carreira dos professores com políticas coerentes com as necessidades de um país que se quer socialmente avançado. Ainda é baixa a consciência política em relação à importância social do professor no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura nacional. Disto decorre descaso com suas possibilidades de carreira profissional e de salário e descuido quanto à sua formação prévia ou em serviço (pág.01).

Em complemento:

Quase nada tem sido feito quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro que, sabemos dramático, do nível educacional da população em geral. E o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes da nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e desprestígio social (pag.04).

No cogitar-se da educação, nota-se, persiste na política pública um não cuidar da educação escolar na relação direta com o mérito que lhe é atribuída. O debate quanto à organização dos sistemas educacionais, organização das escolas, a discussão de doutrinas, das técnicas pedagógicas, não pode deixar ao lado aquele que *trabalha* na execução das ações educativas que educa. A situação historicamente reiterada alterou-se nos últimos dez anos?

Retomando o historiador e acadêmico Alfredo Bosi em 2013 ao comentar sobre a situação de trabalho dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I pontua:

Até os anos 1990, a maioria absoluta dos nossos mestres-escolas, não ganhavam sequer um salário mínimo mensal. *Eram proletários do giz e da lousa*, que precisavam dar um número altíssimo de aulas para receberem um salário que significava então metade e às vezes um terço do que recebiam os docentes universitários em início de carreira. Era uma desproporção injusta e lesiva para o professor, para os alunos e para toda a sociedade brasileira. A pesquisa tocava no ponto cego do nosso ensino público: a desvalorização econômica, social e cultural do professor como o fator mais significativo do baixo rendimento do sistema educacional.

Na entrevista, Alfredo Bosi também cita problemas que tiram o foco do que é essencial ao exercício pleno da profissão: o excesso de trabalho, a falta de tempo para a preparação de aulas e o acompanhamento do aproveitamento dos alunos.

Em outra entrevista chamada “As pessoas e as coisas” na Revista Comunicação & Educação, em 1996, observa que o principal problema está na relação do professor com sua profissão. O professor primário é remunerado como se fosse um operário não qualificado. O salário não condiz com a sua importância na função pública. O docente do Ensino Fundamental I, que possui o encargo de ensinar a ler, escrever e contar, ganha em média dois reais por aula nas províncias mais aquinhoadas do Sudeste e do Sul, segundo

o texto.

As pessoas, quando respeitadas no seu ofício, produzem sentido e valor. Com ou sem as coisas. Mas as coisas sem as pessoas são letra morta. Preferir coisas a pessoas não é realismo. É apenas conformismo. (BOSI, Alfredo. Educação: As pessoas e as coisas. São Paulo, USP-Revista Comunicação & Educação, volume 3 nº (7): 13 a 15 set/dez. 1996.)

Nota-se que no próprio da ação educativa docente e na constituição do seu papel social e profissional em constante transformação as práticas e atitudes em sala de aula também são atos sociais estando ele, o professor, em igualdade de condições de semelhança ôntica com aquele que educa. Reiterando: *“As pessoas, quando respeitadas no seu ofício, produzem sentido e valor com ou sem as coisas. Mas as coisas sem as pessoas são letra morta”*. Um acréscimo complexo ao sentido da prática docente.

1 SIGNIFICADOS DA DOCÊNCIA DO PROFESSOR DE FUNDAMENTAL I

Revisitando as marcas históricas, e ao nos determos na história dessa profissão em nosso país a profissão docente foi durante muito tempo entendida ora, como vocação, ora sacerdócio, ou exercício leigo marco aproximado século XVIII. Seu exercício se baseava nas qualidades morais que o bom mestre tinha.

Em breve recuperação da evolução dos condicionantes determinantes da profissão ela passa a ser reconhecida como prática social com resultados macro social, não prática neutra aproximadamente há 40 anos. O seu enraizamento e status está relacionado ao tempo e espaço sob os pressupostos dos significados atribuídos à profissão.

Claude Lessard e Maurice Tardif. (2009) sugerem três cenários possíveis na evolução da profissão de indicando três concepções: vocação, ofício e profissão exprimindo a linha de evolução histórica do lugar social do professor, os sentidos que lhes são atribuídos e a expectativa que se cria em torno do desenvolvimento da profissão. São momentos históricos que nos ensinam quanto à compreensão do entendimento de que o exercício professor vocacionado não é compatível com profissão e conseqüentemente trabalho remunerado. (Martins 1994)

As diversas mudanças na atribuição de significado à docência ora vocação, ora ofício, ora profissão não foram suficientes para mobilizar a atualização do entendimento e lugar social da profissão. A persistência no controle da permanência de um sentido epistemicamente conservador de importância determinada, instituído ou arbitrado de antemão dedutivamente nos leva à pergunta: qual a retribuição a trabalho prestado pelo professor? Ao lugar social dessa ocupação? Como podemos compreender a perenidade e resistência aos modos de impor aos atos docentes valorização econômica social de prestígio vulgar, e corriqueiro?

Há expressões usadas para caracterizar a evolução nas últimas décadas quanto ao

juízo do ensino/ensinar, como de Claude Lessard e Maurice Tardif.(2009)

Queda do nível dos estudos, permissividade generalizada, diplomas desvalorizados, declínio da cultura geral, currículo de 'bar' e escola 'vale tudo'. (pag. 257)

Em complemento:

Os docentes às vezes vivem mal essas evoluções e constatarem impotentes, que não são capazes de concorrer com a mídia invasora e eficaz, pelo seu poder de sedução. (pag. 258)

Por meio de uma retrospectiva histórica, Martins (1984), ao recuperar desempenho do professor como agente político ativo sugere como primeiro tipo de professor emergente no país o de professor, de aulas régias, oficialmente assim denominadas. Essas eram aulas ocupadas por professores práticos experimentados-leigos. As aulas régias eram aulas avulsas não estavam interligadas entre si, de forma que uma não dependia da outra. Dentro do espírito da época, **(Brasil Colônia 1759)**, não era educação obrigatória, sendo suficiente para os rudimentos do ler, escrever e contar, e doutrina cristã para o ensino Primário, o de primeiras letras. Para a elite ilustrada desenvolviam-se conteúdos de Filosofia, Retórica Gramática e uma educação superior, a ser cursada em Portugal. As pessoas que tinham acesso às aulas régias eram provenientes da classe média, atuavam como funcionários públicos e agentes do governo.

O salário correspondente aos professores de ler escrever e contar era de 120.000 reis por ano, [comparativamente o valor aproximado é: **1 Real = (Réis)-R\$ 0,123** portanto 1 Mirréis (Mil Réis)= R\$ 123,00.] Os professores de Filosofia, Retórica e Gramática recebiam 240.000 reis anualmente. (Fonte Regimento Provisório para os professores de Filosofia, Rhetorica, Grammatica e de Primeiras Letras no Estado do Grão-Pará, emitido em 1799 por Dom Francisco de Souza Coutinho in Hist. Educ. 20 (49)•Ago 2016•<https://doi.org/10.1590/2236-3459/62454>) acesso em 07 de set 2022)

As aulas régias, do método Lancaster de ensino mútuo como um novo sistema de ensino substituiu o ensino jesuítico. Essas aulas eram coordenadas por um Diretor Geral de Estudos, mas a nomeação dos professores ficava a cargo do rei.

No estudo de Martins (1984) com base numa tipologia histórica identificam-se: o professor leigo, prático experimentado (o das aulas régias). O professor vocacionado sob esse princípio a mulher foi considerada ideal para o magistério, especialmente para o Fundamental já que ela era naturalmente dotada para assistência à infância.

O teórico/prático para as massas/elites. Nesse caso, o ensino primário / fundamental I foi historicamente marcado por uma separação do fundamental II o ginásio. Aquele para as massas, este para as elites. Aquele dirigido pelas mulheres e este por intelectuais burocratas. Aquele prático evocando trabalho com as mãos, este científico.

Finalmente, entre os destaques o professor escola novista e o professor tecnocrata pragmático aquele que esqueceu os ideais de ordem social da educação escolar fazendo

a sua prática pedagógica valer por ela mesma. Todos estes tipos de dados resultantes de momentos históricos e acontecimentos sócio culturais materializam seu lugar, papel social e pedagógico. O exercício de enquadramento /classificação dos papéis atribuídos significando o vigor do posicionamento para a classificação da retribuição econômica destaca o exercício necessário de reavaliação do valor nesse enquadramento.

A retribuição econômica social ao trabalho docente é indicativa da valorização, status em face ao que se pratica na classificação e hierarquização para enquadramento salarial quando, e em especial comparam-se profissões. Reconhecem-se professores recebem salários baixos, altas jornadas de trabalho e assim não sobra tempo nem recursos econômicos para sua vida pessoal e atividades culturais, cinema, museus, viagens, concertos musicais, dentre outros, que favoreçam seu autoconhecimento, repertório cultural e lazer. A tipologia nos ensina quanto ao sentido atribuído à profissão? Revisitando o desenvolvimento a origem da profissão vinculando-os às condições concretas de trabalho que as acompanham constata-se que o docente acaba se tornando um objeto que realiza apenas o que lhe é encomendado.

Nesse caso, como acima destacamos o ensino primário / fundamental I foi historicamente marcado por uma separação do fundamental II o ginásio. Aquele para as massas, este para as elites. Aquele dirigido pelas mulheres e este por intelectuais burocratas. Aquele prático evocando trabalho com as mãos com aplicação simples corriqueira de sabedoria do cotidiano, este científico.

2 A PROFISSÃO DOCENTE NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino Fundamental I os primeiros anos de educação escolar é o da maioria dos brasileiros. Ali, crianças devem receber a formação comum indispensável para o exercício da cidadania (L.D.B 9.394/96). Também é um objetivo da educação básica fornecer os meios para que os estudantes progredam em estudos posteriores, sejam eles no ensino fundamental II, médio, superior ou em outras modalidades educativas.

Constata-se quantitativamente a relevância do resultado qualitativo deste nível de educação para o país . Apesar de não dispormos de números atuais A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 estimou que tínhamos no Brasil 35,5 milhões de crianças (pessoas de até 12 anos de idade), correspondendo a 17,1% da população, população essa estimada no ano em 207 milhões. (fonte educa.ibge.gov.br/2657) Agregando a este número temos o dado do IBGE de 2022 que a população brasileira atual outubro 2022 é de 215.284.767(fonte IBGE 22) e que na faixa de idade até 14 anos desse total temos 20,46% de pessoas (fonte ibge.gov.br/apps/população/projeção/index.html 22). Esses dados quantitativos mesmo aproximados nos dão a indicação do tamanho da população para o ensino fundamental I.

Ao focarmos o olhar sobre os cinco primeiros anos do ensino fundamental fica manifesta a responsabilidade de aderência à evidência quantitativa do atendimento de

uma demanda significativa para o país. Mais patente fica quando cotejamos os dados quantitativos com a penetração desta educação na formação da cidadania da maioria dos brasileiros. No projeto de país, o Ensino Fundamental I está relacionado às políticas públicas.

3 O SALÁRIO DO DOCENTE E CONTEXTO DE SOBREVIVÊNCIA

A sobrevivência econômica individual é sensivelmente afetada pelo equilíbrio entre o poder de compra de produtos, bens do cotidiano, bens culturais, para o suporte da sobrevivência, e o poder de compra da unidade monetária.

O poder de compra do trabalhador diminui sempre que há inflação, se o salário não for reajustado, quem geralmente perde são os trabalhadores mais pobres que não conseguem garantir a correção inflacionária.

A inflação é uma resultante de processos econômicos caracterizados pelo aumento dos preços de bens e serviços. Tradicionalmente, esse aumento, de forma acentuada, ocorre em um curto e/ou médio período, gerando assim a perda do poder de compra da população. No Brasil, a inflação está vinculada às questões econômicas pontuais, mas também às globais, como crises climáticas, diplomáticas, guerras e instabilidades políticas, diminuição da oferta de determinadas mercadorias e serviços entre outras.

O país já passou por diversos processos inflacionários na sua história que resultaram em graves perdas econômicas para o país. O processo inflacionário resulta no empobrecimento de uma parcela importante da sociedade, diminuição do poder de compra e, conseqüentemente o empobrecimento da população. Existem no país vários índices que medem a inflação como: IGP ou Índice Geral de Preços (calculado pela Fundação Getúlio Vargas), IPC ou Índice de Preços Ao Consumidor (medido pela FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas), INPC ou Índice Nacional de Preços ao Consumidor (medido pelo IBGE) e IPCA ou Índice de Preços ao Consumidor Amplo (também calculado pelo IBGE). É um fenômeno conhecido e estudado. Sofremos diversos planos para reajustes na economia.

O salário mínimo para o trabalhador em geral e o piso salarial nacional para o professor passa a ser o marcador para avaliar o poder de compra em relação cesta básica conforme estudos comparativos do Dieese, por exemplo, é possível identificar-se materialmente o o poder de compra do salário mínimo. Segundo a instituição, levando-se em conta o valor da cesta básica apurado pela entidade é possível por aproximação, se conhecer quantas cestas básicas a retribuição salarial tem poder de compra.

3.1 Salário Mínimo

O salário mínimo é o mais baixo valor de salário que os empregadores podem legalmente pagar aos seus funcionários pelo tempo e esforço de trabalho gastos na produção de bens e serviços, como regulação do mercado de trabalho. Atua como limite à exploração

e como freio à utilização da rotatividade do trabalho por parte dos empregadores, como forma de reduzir salários. Possui o intuito de melhorar a distribuição de renda e colabora para promoção da igualdade social, sexual, racial e regional.

O salário-mínimo nacional para 2022 é igual a R\$ 1212,00.

3.2 Piso salarial dos professores do ensino fundamental

Criada em 2008, a lei que institui piso salarial profissional nacional (PSPN) para os profissionais do magistério público da educação básica, é o valor mínimo que os professores em início de carreira devem receber e determina diversas obrigações dos municípios, estados e à União. Esses profissionais devem ter formação na graduação de Pedagogia e carga horária de trabalho em média de 40 horas semanais em escolas públicas. Para profissionais que atuam do 6º ano ao 9º ano e Ensino Médio, a formação é em Licenciatura também.

Ainda de acordo com a lei, na jornada total, pelo menos um terço das horas trabalhadas pelos professores deve ser fora da sala de aula (a chamada “hora-atividade”). Há estados, nos quais o cargo de professor pode ser ocupado com diploma de ensino médio, o antigo normalista já extinto, mas outros nos quais só são contratados docentes que tenham formação de ensino superior.

Segundo informações de mais de uma fonte CNTE, CATHO, MEC em 2022 o salário inicial médio de docentes da escola pública passou a ser R3200,00 para 40 horas de trabalho semanal, com exigência curso superior de quatro anos. Esse piso salarial é regulado pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. (cnte.org.br)

O valor do piso salarial nacional do magistério é calculado com base na comparação da previsão do valor aluno-ano do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. O piso é atualizado no mês de janeiro de cada ano:

“Art. 5o – O piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica será atualizado, anualmente, no mês de janeiro, a partir do ano de 2009”. Cabe ao Ministério da Educação divulgar o índice apurado, com base na variação do valor aluno-ano do Fundeb. Para o cálculo desse valor aluno, cabe ao MEC apurar o quantitativo de matrículas que serão a base para a distribuição dos recursos, o que é feito pelo Censo Escolar da Educação Básica, e ao Tesouro Nacional a estimativa das receitas da União e dos Estados que compõem o fundo e a definição do índice de reajuste, cujo cálculo segue estritamente a legislação vigente. A estimativa de receitas de impostos que compõem o Fundeb decorre de um complexo cálculo, que envolve um conjunto de impostos de competência tributária diversa. A lei de criação do Fundeb prevê mecanismos para eventuais correções nas estimativas. Para 2022 piso sofreu a previsão de aumento em 33% fixando o piso em R\$ R\$ 3.845,63. Antes da portaria, o valor mínimo era de R\$ 2.886.(cnte15 de jul. de 2022) a correção do piso foi de valor superior à elevação do salário mínimo (10%) no

período e ao reajuste das principais categorias profissionais.

O PNE/ Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), a partir do diagnóstico das condições ainda inadequadas da profissão docente, propôs metas e estratégias referentes ao tripé da valorização do magistério: carreira, formação e remuneração. A meta 17 prevê: “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”.

A tabela abaixo apresenta Piso Salarial Nacional Médio do Magistério, segundo coletas no Ministério da Educação, Catho outubro 2021, CNTE janeiro 2022. De acordo com levantamento feito pela plataforma Catho e divulgado em outubro de 2021, a apresenta-se a remuneração média dos professores por estado sem o reajuste de 33% para 2022 .

Apesar de o piso salarial ser definido pelo governo federal, são as prefeituras e os governos estaduais que provêm os salários da educação básica. Assim, a remuneração é diferente em cada região do país. Os valores se aplicam a Professores do magistério público em início de carreira, com 40 horas semanais de trabalho, com formação em Graduação e aos remanescentes com formação de nível médio, o Normal.

Estado	Media salarial
Distrito Federal	R\$ 5167,64
Pará	R\$ 4341,34
Maranhão	R\$ 4223,44
Santa Catarina	R\$ 4219,02
Mato Grosso	R\$ 4187,99
Mato Grosso do Sul	R\$ 4071,85
Espírito Santo	R\$ 3924,32
Goiás	R\$ 3873,49
Rondônia	R\$ 3811,61
Roraima	R\$ 3660,94
Minas Gerais	R\$ 3631,20
Tocantins	R\$ 3496,85
São Paulo	R\$ 3464,68
Pernambuco	R\$ 3435,84
Rio de Janeiro	R\$ 3399,90
Acre	R\$ 3386,51
Paraíba	R\$ 3329,40
Bahia	R\$ 3267,77
Piauí	R\$ 3110,70
Paraná	R\$ 3049,56
Amazonas	R\$ 2960,57
Rio Grande do Sul	R\$ 2944,78
Sergipe	R\$ 2797,33

Alagoas	R\$ 2550,29
Ceará	R\$ 2496,07
Amapá	R\$ 2078,36

Tabela 1

Remuneração de Professores no Brasil outubro de 2021

Fontes MEC CATHO outubro 21

Em 2022 aplicou-se o índice de 33% o que projetou o salário mínimo docente conforme a previsão para R\$ R\$ 3.845,63. Entretanto, o previsto materializa-se em R\$3200,00 considerando esse valor como salário médio mediante a variação dos índices salariais informados nas fontes : CNTE, CATHO, Medida Provisória 1091/2021. Nota-se que ao atuar no ensino fundamental, o salário médio equivale a R\$3200,00 para ensinar educação física e matérias regulares, respectivamente. (catho.com.br out 21) apesar de que sendo média poderá ser um valor pouco maior ou menor conforme a competência financeira do município ou estado e a organização da categoria.

Quando comparado o salário médio do professor a outros profissionais do mesmo nível de exigência de formação profissional testemunha-se a impropriedade da política salarial. Dados da Pnad 2012, presentes no “Relatório de Observação sobre as Desigualdades na Escolarização do Brasil”, apontam que em média o docente de educação básica ganha o equivalente a 51,0% dos salários de outros profissionais. A expectativa era de que até 2020, sexto ano da vigência da lei do Plano Nacional de Educação PNE, os salários dos professores da Educação Básica pública estivessem equiparados aos salários dos outros profissionais com escolaridade equivalente.

Em relação à previsão da Lei 11.738 promulgada em 2008, que trata do piso salarial nacional do magistério, não se prevê controle expresso para o cumprimento da norma legal. Com isso, vários estados e municípios, por dificuldades diversas, ainda não cumprem o pagamento do piso salarial nacional do magistério. A Lei Nacional do Piso do Magistério ainda não é respeitada por alguns estados brasileiros, outros estados não a cumprem integralmente, o que inclui a hora-atividade, que deve representar no mínimo 1/3 da jornada de trabalho do professor.

3.3 Salário Base

O salário base é o valor tomado como base para estipular benefícios previdenciários ao empregado. É o salário contratual, que foi negociado coletivamente ou individualmente pela empresa com o trabalhador, ou seja, não inclui outros adicionais que compõem a remuneração.

3.4 A diferença entre piso, salário e remuneração.

O piso é o menor salário que uma categoria recebe pela sua jornada de trabalho. No caso do piso salarial nacional do magistério, esse valor é correspondente a uma jornada de 40 horas semanais.

O salário é o valor contratual fixado para pagamento do empregado, não podendo ser fixado abaixo do piso salarial da categoria. Compreende o próprio salário-base, que pode ser o piso (vencimento inicial) da categoria, se estiver em início de carreira, ou salário maior conforme o tempo de serviço, nível de formação, entre outros fatores que podem influenciar positivamente no montante.

A remuneração corresponde à soma de tudo aquilo que o trabalhador recebe ao final do mês, isto é, o salário acrescido dos demais ganhos do trabalhador, como horas extras, adicional noturno, adicional de periculosidade, insalubridade, 13º salário, férias remuneradas, abono e rendimentos do PIS/Pasep. Assim, o piso não deve ser confundido com o efetivo salário que pode ser maior, conforme esclarecido acima ou com a remuneração, que inclui outros adicionais legais além do salário propriamente dito e, finalmente, a conta do valor mínimo não pode incluir adicionais pagos ao docente como gratificações.

3.5 Cesta Básica

A cesta básica será considerada como um produto avaliativo ao salário do professor. Cesta básica é o nome dado a um conjunto formado por produtos utilizados por uma família avalia-se, de quatro pessoas, durante um mês. Este conjunto, em geral, possui gêneros alimentícios. No Brasil o DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) utiliza a Cesta Básica Nacional, ou Ração Essencial Mínima, composta de treze gêneros alimentícios com a finalidade de monitorar a evolução do preço deles através de pesquisas mensais em algumas capitais brasileiras. A quantidade dos gêneros na cesta varia conforme a região. O considera-se como produtos da cesta básica: carne, leite, feijão, arroz, farinha, batata, tomate, pão francês ou de forma, café em pó, açúcar, óleo, manteiga, frutas (banana/maçã).

A tabela a seguir mostra a relação entre custo e variação da cesta básica em 17 capitais brasileiras de janeiro de 2022. O salário mínimo nacional para 2022 corresponde a R\$1212,00.

Capital	Valor da cesta	Porcentagem salário mínimo Líquido	Tempo de trabalho
São Paulo	713,86	63,67	129h 35 m
Florianópolis	695,59	62,05	126h 16m
Rio de Janeiro	692,83	61,80	125h 45m
Vitória	677,54	60,44	122h 59m
Porto Alegre	673,00	60,03	122h 10m
Brasília	661,09	58,97	120h 00m
Campo Grande	660,11	58,88	119h 49m
Curitiba	636,57	56,78	115h 33m
Belo Horizonte	632,83	56,45	114h 52m
Goiânia	624,91	55,74	113h 26m
Fortaleza	607,35	54,17	110h 15m
Belém	563,97	50,31	102h 22m
Natal	551,06	49,15	100h 02m
Recife	543,10	48,44	98h 35m
Salvador	540,01	48,17	98h 01m
João Pessoa	538,65	48,05	97h 46m

Tabela 2

Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos Dieese

Custo e variação da cesta básica em 17 capitais

Brasil – janeiro de 2022

Fonte DIEESE Janeiro de 2022

Segundo a tabela acima, comparativamente a cesta básica mais cara é a de São Paulo e a mais barata é a de João Pessoa. O trabalhador paulistano com remuneração equivalente ao salário mínimo (em 2022 R\$1212,00) necessitou cumprir, jornada de 129 horas e 35 m. Dispondo de 63,67% deste salário para a sobrevivência básica.

Com base no total apurado para a cesta mais cara, a de São Paulo, e levando em consideração a determinação constitucional que estabelece que o salário mínimo deva ser suficiente para suprir as despesas de um trabalhador e sua família, com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência, o DIEESE (2022) estima mensalmente o valor do salário mínimo necessário.

Em setembro de 2022, o salário mínimo necessário para a manutenção de uma família de quatro pessoas equivaleria a R\$ 6.306,97 correspondendo por aproximação a 4,9 vezes o mínimo de R\$1212,00. Observe-se a tabela 2 DIEESE

Período	Salário mínimo nominal	Salário mínimo necessário
2022		
Setembro	R\$ 1.212,00	R\$ 6.306,97
Agosto	R\$ 1.212,00	R\$ 6.298,91
Julho	R\$ 1.212,00	R\$ 6.388,55
Junho	R\$ 1.212,00	R\$ 6.527,67
Maiο	R\$ 1.212,00	R\$ 6.535,40
Abril	R\$ 1.212,00	R\$ 6.754,33
Março	R\$ 1.212,00	R\$ 6.394,76
Fevereiro	R\$ 1.212,00	R\$ 6.012,18
Janeiro	R\$ 1.212,00	R\$ 5.997,14

Tabela 3

Salário-mínimo nominal x salário mínimo necessário Dieese

Fonte DIEESE janeiro 22

Compare-se a salário mínimo necessário piso salarial magistério cesta básica

Período 2022	Salário mínimo necessário DIEESE	Sal. médio do prof Fund I CNTE	CestaBásica S.Paulo Capital DIEESE	% Cesta Básica Salário professor
Agosto	R\$ 6298,91	R\$ 3200,00	R\$713,86	22,30

Tabela 4

% Salário mínimo necessário x Piso Salarial do Magistério x Cesta Básica

Fontes DIEESE Janeiro 22 CNTE Outubro 22

Período 2022	Salário mínimo necessário DIEESE	Sal. médio do prof Fund I CNTE	% Proporcional salario Prof x Salário mínimo necessário
Agosto	R\$ 6298,91	R\$ 3200,00	Media 50%

Tabela 5

Proporção Salário mínimo necessário x Piso Salarial do Magistério Fund I %

Fontes DIEESE Janeiro 22 CNTE Outubro 22

O salário médio do professor supre precariamente a cesta básica ocupando 22,30% do seu orçamento. Quando, comparativamente, colocamos lado a lado o salário mínimo necessário em agosto de 22 e salário médio do professor para a mesma data, nota-se que o salário docente corresponde à metade do necessário aproximadamente 50%, para a manutenção da subsistência do seu cotidiano.

4 OPERÁRIO SIDERÚRGICO

Para efeito de comparação o operário siderúrgico será examinado no confronto para parametrar a variável ou a constante à qual se atribui aos papéis, inserção e função sociais exigências, distinções do operário e do professor.

O termo operário de acordo com o Dicionário vem do latim *operarius*, que é junção do prefixo *opera + arius*. *Opera* vem de *Opus*, obra, trabalho e *arius* é o sufixo indicador de ação, quem ou o que faz a ação que o precede. É o trabalhador ou artífice que, mediante salário, *exerce uma ocupação manual*, ou seja, trabalhador manual ou mecânico nas grandes indústrias.

A partir da ascensão do sistema capitalista (industrialização, formação de mercados, bancos, comércios), ocorreu a ascensão de uma nova classe social: os operários, isto é, os trabalhadores das indústrias capitalistas. O movimento operário se consolidou e se organizou fundamentalmente no século XIX. O operário aplica suas atividades a processos em que se pode determinar uma série de fases subordinadas e dependentes umas das outras em operações fixas para gerar produtos idênticos e em consequência recebe um salário fixo por realizar sua função. O professor partir de sua formação desenvolve projetos de formação/construção de entes humanos, organiza, planeja, desenvolve aulas. Para melhor entender as particularidades da docência, iniciamos por apresentar uma comparação entre o objeto de trabalho industrial e o objeto do trabalho docente, procurando, heurísticamente e didaticamente mostrar como a natureza mesma desses objetos leva a práticas diferentes entre os trabalhadores.

As diferenças entre o objeto material e o objeto humano são inúmeras e importantes. Elas induzem atividades muito diferentes, conforme trabalhemos com “matéria” ou pessoas.

Uma primeira diferença essencial entre as duas formas de trabalho está na natureza serial do objeto do trabalho industrial e na natureza ao mesmo tempo individual e social do objeto do trabalho docente, isto é, os alunos. Ora, essa dimensão individual significa que o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, as quais é preciso respeitar.

Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade. Reconhecemos que na forma de organização e estrutura social o operário e o professor estando em atividades diferentes no seu objetivo são atividades de resultados sociais e de interesse sociais absolutamente distintos.

Estudaremos para comparação ao professor, o operário siderúrgico. Veremos o salário, exigência de formação escolar, número de horas de trabalho semanal, nível de produção pelo tipo de trabalho que exerce e expectativa. A Indústria siderúrgica é o ramo da metalurgia que se dedica à fabricação e tratamento de aços e ferros fundidos. A metalurgia é o conjunto de técnicas que o homem desenvolveu com o decorrer do tempo que lhe

permitiu extrair e manipular metais e gerar ligas metálicas.

Segundo Instituto Inox, para ser um operador siderúrgico é necessário o Ensino Médio completo, curso técnico completo ou estar cursando Engenharia conforme o nível de atuação nesse caso, o salário não é o mesmo do operário.

O Plano de Curso Operador de Controle de Processos Siderúrgicos do SENAI possui os seguintes componentes curriculares no nível técnico conforme quadro abaixo

Exigências de formação

Operador de Processos Siderúrgicos

O curso de formação inicial oferecido pelo SENAI tem por objetivo proporcionar qualificação profissional em operar processos siderúrgicos, conforme procedimentos e normas técnicas, de qualidade, de saúde e segurança no trabalho e de meio ambiente.

Carga horária 1600 horas

Programação

- Comunicação oral e escrita

· Elementos de comunicação

Níveis de linguagem

Técnicas de oralidade

Parágrafos

Pesquisa bibliográfica

Documentação técnica

Relatório

Informática

· Matemática Aplicada

Operações básicas

Sistemas de medidas

Grandezas físicas

Estatística

Planilha eletrônica

· Processos siderúrgicos

Processo de extração

Metais

Utilidades

Usina integrada

Usina semi integrada

Ensaio destrutivos

Ensaio não-destrutivos

Corrosão

Manutenção de equipamentos

· Inspeção da matéria prima e insumos

Análise da matéria-prima e insumos

Armazenamento da matéria-prima e insumos

Equipamentos para movimentação de materiais

· Processos de transformação da matéria prima

· Usina Integrada

Matéria prima e insumos da produção de ferro gusa

Etapas da produção de ferro gusa

Refino

Usina semi integrada

Matéria prima e insumos da produção do aço

Etapas da produção do aço

Conformação a quente nas usinas integrada e semi integrada

Tratamento térmico

Conformação a frio

Produção de peças fundidas

Qualidade

· Controle final do produto

Gestão ambiental

Requisitos O aluno deverá, no início do curso deverá estar cursando o Nível Médio a partir da 2ª série/ano. Ter idade mínima de 18 anos completos e, no máximo, idade que lhes permitam concluir o curso antes de completar 24 anos. O Curso de Aprendizagem Industrial Operador de Processos Siderúrgicos tem por objetivo proporcionar qualificação profissional em operar processos siderúrgicos, conforme procedimentos e normas técnicas,

de qualidade, de saúde e segurança no trabalho e de meio ambiente. **(Fonte** <https://sp.senai.br/curso/operador-de-processossiderurgicos/83633>)

Na busca de informes para atualizar o salário do operador siderúrgico de produção / controle de produção, fato que merece atenção e cabe destaque: que na busca de 2014 2015 encontramos uma média salarial maior do que a que encontramos em 2022. A busca renovada retomou as fontes anteriores quando identificamos salário médio menor em 2022

Na busca atual há diferenças quanto ao salário médio dependendo do tamanho da indústria metalúrgica, localização. Adotamos como fonte da busca os critérios: localização e tamanho da indústria.

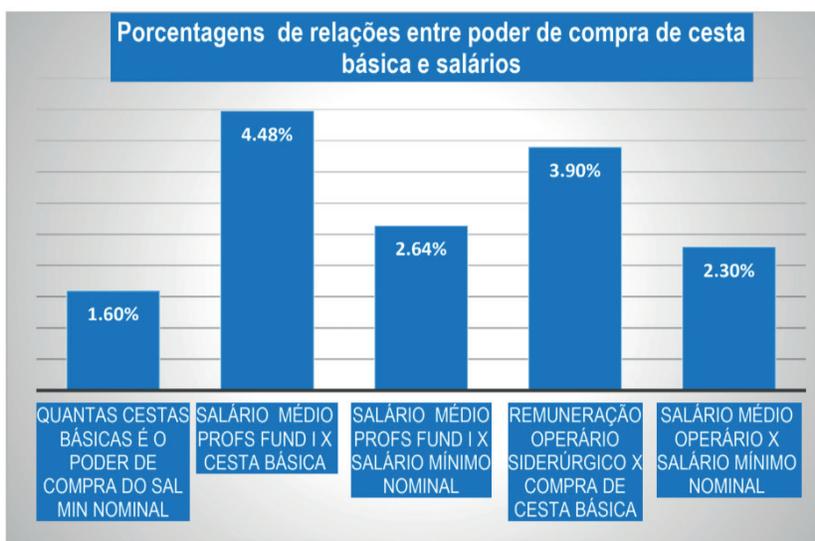
As fontes são as constantes nos endereços eletrônicos. .P. exemplo chega-se a média de salário de companhias como Schaeffler Group, Goodyear, Mercedes-Benz Group, Suzano, com intervalo de salários de R\$3402 R\$2861,00 mês. Como se pratica, chegamos nessas empresas, a um salário médio de R\$ 3.200,00 (fonte ([https://indeed.com/career/operador de máquina/salaries](https://indeed.com/career/operador-de-maquina/salaries) 14 de novembro 2022)

A Gerdau é a maior empresa brasileira produtora de aço e uma das principais fornecedoras de aços longos nas Américas e de aços especiais no mundo. Maior recicladora da América Latina, a Gerdau tem na sucata uma importante matéria-prima: 73% do aço que produz é feito a partir desse material. A Empresa tem 30.000 funcionários. Surgiu há mais de 120 anos na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, como uma fábrica de pregos. Na Gerdau o operador I tem média salarial de R\$ 3.651,00 (fonte <https://indeed.com/gerdaumeristeelsalarios>). Outra fonte (glassdoor.com.br /salários/operador-I informa salario atualizado a média é R\$ 3.281,00 novembro 2022 (fonte glassdoor.com.br)

Na Companhia Siderúrgica nacional o operador de produção I tem salario médio de R\$ 2.173,00 (fontes glassdoor.com.br e catho.com.br busca nov 2022). Na Votorantim Operador siderúrgico de máquina R\$ 2.398,00 (**fonte** <https://br.indeed.com/cmp/Votorantim-Siderurgia/salaries/Operador-de-M%C3%A1quina> busca nov 2022).

Chega-se à média salarial para grandes empresas siderúrgicas , localizadas ou próximas a centros urbanos como São Paulo ao valor de R\$ 2.800,00.

O gráfico a seguir foi construído a partir de dados coletados nos sites indicados anteriormente DIEESE. Companhia Siderúrgica Nacional e CNTE. Ele contém informações sobre o valor do salário mínimo (R\$ 1.212,00 2022), o salário base do professor que atua na Educação Básica I (R\$ 3.200,00), o valor da cesta básica em São Paulo (R\$ 713,86 ago. 2022) e a remuneração bruta do operário siderúrgico (R\$2.800,00) - dados atualizados out. 2022



Gráficos 1 e 2

Porcentagens de relações entre poder de compra de cesta básica e salários

Dados de trabalho com base em uma jornada de 40 horas semanais.

Por comparação o gráfico expressa o poder de compra da cesta básica. Ou seja, o valor do salário mínimo nominal R\$ 1.212,00 possibilita aproximadamente à compra de 1,69 cestas básicas (segundo o Dieese uma cesta básica supre uma família de 4 pessoas). O salário base do professor corresponde a 4,48 cestas básicas. A remuneração bruta do operário siderúrgico corresponde a aproximadamente à de 3,92 cestas básicas. No limite em relação à cesta básica o operário pode comprar 3,92 cestas básicas. A diferença entre ele e o professor nesse quesito é igual a 0,58 com vantagem para o professor.

Relativamente ao salário mínimo nominal a desvantagem entre ambos é de 0,33 a favor do professor. A singela comparação já que outras poderão ser mais complexas envolvendo outras variáveis, favorece a aproximação do que nos sugeria o professor Alfredo Bosi.

A tabela 6 a seguir apresenta dados comparativos da função do professor e operário siderúrgico. Os dados foram coletados no DIEESE e APEOESP.

OCUPAÇÃO	FUNÇÃO SOCIAL	EXIGÊNCIA FORMAÇÃO INICIAL	HORAS
Professor Fund I	Garantir a aprendizagem de habilidades, conteúdos/conceitos aos alunos que são necessários para si e para a vida em sociedade. É um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito, articulando ao menos as dimensões: a) apreensão de conhecimentos a ciência historicamente construída; 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 em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, planejando e replanejando continuamente suas ações, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizado ;e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.	Graduação em Pedagogia 3.200 horas	40 horas
Operário Siderúrgico	A atividade é focada em operações de realização de atos em uma cadeia prevista de ações, com baixa autonomia; 87% dos metalúrgicos não possuem função administrativa. Sua função é de agregar valor ao minério de ferro bruto para a empresa que o contrata, transformando-o em ferro ou aço fundido.	Formação inicial Ensino Médio e curso técnico completo 1600 horas	40 horas

Comparação Professor Fundamental I Operário exigências para a função

Segundo os gráficos e tabela imediatamente anteriores, conclui-se que o professor da educação básica e o operário siderúrgico possuem salários semelhantes, com nível de exigência de formação inicial e função social diferente.

O professor é o principal agente de atuação com outros entes em condição ontológica de desenvolvimento e responsável, em grande parte, pela qualidade socialmente almejada. Um dos objetivos do professor está em mediar o conhecimento humano acumulado historicamente de forma sistematizada, com a finalidade de formar um sujeito ativo, crítico na sociedade em que vive, para assim desenvolver o entendimento sobre as condições de transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função docente possui atribuições próprias e são influenciadas por diversas determinações do contexto histórico-social, em permanente transformação. O desenvolvimento de atividades correlatas a esse processo e que dão sustentação ao ensino e à operacionalização do currículo escolar, seriam: seleção dos conteúdos a serem ensinados; criação de mecanismos para relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais e concretas dos estudantes; elaboração e/ou planejamento de metodologias de ensino; construção contínua dos planos de ensino; participação na elaboração do projeto político pedagógico e dos conselhos escolares; elaboração dos processos de avaliação da aprendizagem. Contudo, a concretização da função docente sob tais moldes requer mudanças estruturais nas atuais condições de trabalho, na profissionalização do magistério, na reorientação dos rendimentos salariais do professor correlacionando a sua inserção socioeconômica ao projeto macro econômico de desenvolvimento da economia versus ao grau de função social a ele destinada assim como à atualização dos processos de qualificação profissional inicial ou continuada.

No geral, a função docente assume sua identidade e singularidade mediante políticas e práticas que se materializam em três esferas de atuação: produção e transmissão de conhecimentos científicos; domínio de conteúdos e métodos para socialização dos conhecimentos e formação cultural e política do estudante. Um dos importantes desafios da função docente ancora-se na criação de mecanismos que possibilitem aos alunos ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto.

A presença feminina no magistério primário foi historicamente estimulada por conveniências fortalecidas pela ideia de que ela é moralmente e naturalmente preparada para cuidar de crianças, uma atividade com as mãos foi argumento assumido pela política pública. Em razão de ordem social e econômica, frequentemente mal retribuído, o exercício era abandonado pelo homem. Recuperando em *“A profissionalização feminina: uma experiência no ensino público”* (1980), a condição social da mulher em nossa sociedade é de clara inferioridade em relação ao homem”. Além disso, a sociedade e instituições voltadas para a escola feminina num certo momento histórico preparou a mulher para o lar e para o magistério, e mais tarde para outros cargos. Havia o preconceito, particularmente

ao trabalho feminino, impedindo que as mulheres atuassem em outro tipo de trabalho se não houvesse desempenho nas funções de dona de casa e mãe. É certo que desde os anos 60 a condição/ e o conceito social de gênero têm sofrido renovação, porém, em relação à educação, a presença feminina continua sendo predominante, cultura essa ainda enraizada na área com os pressupostos aplicados na relação emprego/empregador.

Convém retomar a evidente ponderação para parametrar a grandeza da população brasileira para o ensino fundamental I e dar a essa grandeza maior importância. Essa consideração pode modificar a solução para o enfrentamento do problema sem lhe modificar a natureza. É a educação para a maioria dos brasileiros. Como nação não tivemos o privilégio de política pública de investimento na qualidade e assistência à educação escolar para essa parcela de brasileiros em muitos casos, maior do que a população de países. Concluímos lembrando a recomendação do Professor emérito José Goldenberg (2014), “a atenção que as elites dirigentes do Estado de São Paulo deram 80 anos atrás à criação das universidades públicas, é necessário agora dar a atenção e se dedicar ao ensino fundamental.”. Todo elemento cuja variação de valor modifica a solução dum problema sem lhe modificar a natureza

A pesquisa que teve como principal objetivo identificar no sistema público de ensino e na evolução da inserção do professor de educação básica, o seu status e retribuição ao seu papel social é notável que a profissão permaneça na arquitetura, na estrutura e lógica do desenvolvimento da profissão, mas numa aparente estagnação. As discussões que estão no decorrer da pesquisa e expressas no texto se sustentam as considerações finais sobre natureza do conteúdo do trabalho docente como: o domínio da *competência científica, da técnico didática, da humano social*.

BIBLIOGRAFIA ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

APEOESP. Salário Base. Julho de 2014. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/salario-base/>> Acesso em: 03 de abril de 2015

Assessoria de Comunicação Social. Piso salarial do magistério será reajustado em 8,32%, conforme a lei. Valor será de R\$ 1.697. 29 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20191:piso-salarial-do-magisterio-sera-reajustado-em-832-conforme-a-lei-valor-sera-de-r-1697&catid=211> Acesso em: 29 de maio de 2015.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 24 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>> Acesso em: 07 de junho de 2015.

CRESPO, Sívio Guedes. Há 20 anos, arroz custava R\$ 0,64, e carro popular, R\$ 7.200; relembre. São Paulo, 15 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://achadoseconomicos.blogosfera.uol.com.br/2014/08/15/ha-20-anos-arroz-custava-r-064-e-show-do-chitaozinho-r-15-relembre/>> Acesso em: 02 de maio de 2015.

Despacho do Ministro, publicado no D.O.U.de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União – Seção 1. Número 119. 25 de junho de 2015.

Despertar filmes. Quando sinto que já sei. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg> Acesso em: 10 out. 2014.

DIAP. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Governo Dilma: Realizações em 12 áreas. 31 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.diap.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24362:governo-dilma-realizacoes-em-12-areas&catid=47:integras&Itemid=208> Acesso em: 29 de maio de 2015.

DIEESE. Preço de cesta básica aumenta em 13 cidades. 07 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2015/201503cestabasica.pdf>> Acesso em: 22 de maio de 2015
DIEESE.

DUARTE, Fernanda. Piso salarial dos professores: tire suas dúvidas em oito tópicos. 10 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/01/entenda-o-piso-salarial-nacional-do-magisterio>> Acesso em: 03 de abril de 2015.

O ESTADO DE SÃO PAULO. O retrato da educação na AL. São Paulo, 20 agosto, 2014. Disponível em: <<http://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,o-retrato-da-educacao-na-al-imp-,1546595>>. Acesso em 28 set. 2014.

O ESTADO DE S. PAULO. Governo corta gastos de ministérios por decreto. São Paulo, Governo corta gastos de ministérios por decreto. oito janeiro, 2015. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,governo-corta-gastos-de-ministerios-por-decreto,1616977>> Acesso em: 15 jan. 2015.

Inflação. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/inflacao.htm> Acesso em: 02 de maio de 2015.

Instituto Inox abre inscrições para curso de operador siderúrgico. Disponível em: <http://www.plox.com.br/caderno/pol%C3%ADtica-e-economia/instituto-inox-abre-inscricoes-para-curso-operador-siderurgico-2-a-5-fev> Acesso em: 14 de junho de 2015 em: <http://www.segurancaetrabalho.com.br/download/manual-setor-siderurgico.pdf> Acesso em: 21 de junho de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de valorização dos trabalhadores da educação. Brasília, junho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf> Acesso em: 10 fev. 2015

MOREIRA, Elmo Nélío. Valores do Salário Mínimo desde sua instituição até o dia de hoje. Disponível em: <http://www.gazetadeitauna.com.br/valores_do_salario_minimo_desde_.htm> Acesso em: 28 de março de 2015

Perfil dos trabalhadores metalúrgicos de Guarulhos e Região. 2012. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/livro/2013/livroPerfilMetalurgicosGuarulhos.pdf>> Acesso em: 21 de junho de 2015

Professor Estadual com licenciatura ganha em média R\$16,95 por hora. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>> Acesso em: cinco de julho de 2015

REUTERS, Da. FMI diz que fraqueza do real é positiva para economia brasileira. 20 de março de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2015/03/fmi-diz-que-fraqueza-do-real-e-positiva-para-economia-brasileira20.html>> Acesso em: 03 de abril de 2015.

SENAI. Plano de curso Aprendizagem Industrial: Operador de Controle de Processos Siderúrgicos. Disponível em: <http://www.sp.senai.br/portal/cubatao/conteudo/operadorcontprocsiderurg.pdf> Acesso em: 14 de junho de 2015.

Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de Goiânia (SindMetal-GO). Disponível em: <http://www.sindmetalgo.com.br/s/ultimas/piso-salarial-dos-metalurgicos-sobe-8-8-> Acesso em: 21 de junho de 2015.

SINPRO. Educação Básica, convenções e acordos. 2004-2005. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/convencoes_acordos.asp?id=15&cl=56> Acesso em: 29 de maio de 2015

REUTERS, Da. FMI diz que fraqueza do real é positiva para economia brasileira. 20 de março de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2015/03/fmi-diz-que-fraqueza-do-real-e-positiva-para-economia-brasileira20.html>> Acesso em: 03 de abril de 2015.

TOLEDO, José Roberto. 25 de dezembro de 1997. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc251209.htm>> Acesso em: 05 de abril de 2015.

Grupo Votorantim. Disponível em: <<http://eb.vagas.com.br/grupovotorantim?d=42365>> Acesso em: 14 de junho de 2015.

WIKIPÉDIA. Salário Mínimo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sal%C3%A1rio_m%C3%ADnimo> Acesso em: 28 de março de 2015.

Acessos 2022

Fonte [HTTPS://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasica](https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasica) acesso 06 setembro 2022

Fonte [HTTPS://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica](https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica) acesso 06 setembro 2022

fonte <https://doi.org/10.1590/2236-3459/62454>) acesso em 07 de set 2022 (Fonte Regimento Provisório para os professores de Filosofia, Rhetorica, Grammatica e de Primeiras Letras no Estado do Grão-Pará, emitido em 1799 por Dom Francisco de Souza Coutinho in Hist. Educ. 20 (49)•Ago 2016).

fonte educa. ibge.gov.br/2657 acesso em 8 de agosto 2022.

fonte IBGE. gov.br/apps/população/projeção/index.html 22 acesso 18 de agosto de 2022

fonte [HTTPS://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas](https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas). Acesso em 30 de agosto

fonte catho.com.br out 21 acesso set 07

fonte [.https://sp.senai.br/curso/operador-de-processos](https://sp.senai.br/curso/operador-de-processos) acesso outubro 15 2022

fonte [https://indeed.com/career/operador de máquina/salaries](https://indeed.com/career/operador%20de%20m%C3%A1quina/salaries) 14 de novembro 2022

fonte glassdoor.com.br acesso em 14 de novembro de 2022

fonte catho.com.br busca 15 nov 2022).

fonte <https://br.indeed.com/cmp/Votorantim-Siderurgia/salaries/Operador-de-M%C3%A1quina> busca 15 nov 2022.

fonte <http://www.apeoesp.org.br/> busca 20 agosto 22

fonte <https://indeed.com.gerdaumeristeelsalarios> busca em 10 outubro 22

REFERÊNCIAS

ANTUNHA, Eládio Cesar Gonçalves. A reforma de 1920 da instrução publica do estado de São Paulo. Estudos e Documentos, vol. 12. 1976,

ANTUNHA, Eládio Cesar Gonçalves. A universidade de São Paulo: fundação e reforma. São Paulo, C.R.P.E./INEP série Estudos e documentos, vol. 10, 1978.

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira, 4ª edição, São Paulo, Melhoramentos 1974.

BORGES, Wanda Rosa. A profissionalização feminina: uma experiência no ensino público. São Paulo. Edições Loyola. 1980.

BOSI, Alfredo. Proletários do giz professores não suportam mais as condições que fazem do ensino a trava do IDH brasileiro. São Paulo: O Estado de São Paulo Caderno Alias 04 de agosto de 2013, pag. E2.

BOSI, Alfredo. Educação: As pessoas e as coisas. São Paulo, USP-Revista Comunicação & Educação, volume 3 n° (7): 13 a 15 set/dez. 1996.

FRACALANZA, Paulo Sergio. A gestão do ensino fundamental pelo governo do Estado de São Paulo: análise do financiamento e dos indicadores sociais da educação (1980-1993). Campinas: Educação e Sociedade vol. 20 n°69 dez 1999. consulta a <http://www.scielo> em 14 de dez. 2014 (17 páginas)

GATTI, Bernadete. Formação de professores e carreira 2ª ed. Campinas. Ed. Associados ,2000.

GAUTHIER, Clermont. La politica sobre formación inicial de docentes em Québec. Revista de Educacion (340) Mayo/agosto 2006 pag. 165/185.

GAUTHIER, Clermont, LESSARD,Claude, TARDIF,Maurice.(org) Formation des maîtres et contextes sociaux. Paris, Presses Universitaires de France.1998.

Gauthier C e outros Ministiere de la education. “La formation à l’engeignement. Les orientations Les competences professioneles .” Canadá Québec 2001 sob coordenação de Clermont Gauthier

GAUTHIER, Clermont. La política sobre formación inicial de docentes en Québec, Canadá Revista de Educación, 2006;

GOLDEMBERG, José. A hora e a vez do Ensino Fundamental. 20 de outubro de 2014. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-hora-e-a-vez-do-ensino-fundamental-imp-,1579491>> Acesso em: 28 de março de 2015.

LENOIR, Yves. "Le Prochain défi de la formation professionnelle des enseignants québec ser-t-il de générer un maître cultive? In "Formation et pratiques d'enseignement em questions. Canadá Québec rev. N°12/2011/pp33/44 .

.MARCILIO, Maria Luiza. História da Escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Instituto Braudel/ Imprensa Oficial. 2005.

MARTINS Maria Anita Viviani. O professor como agente político. 4ª edição São Paulo. Edições Loyola, 1984.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espaco-jornada-pedagogica/indaga%C3%A7oes-sobre-o-curriculo/curriculoconhecimento-e-cultura.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2015.

NAGLE, Jorge educação e sociedade na primeira república. São Paulo E.P.U. / M.E. C 1976.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Ed. Loyola s.d..

Regimento Provisional para os professores de Filosofia, Rhetorica, Grammatica e de Primeiras Letras no Estado do Grão-Pará, emitido em 1799 por Dom Francisco de Souza Coutinho in Hist. Educ. 20 (49)•Ago 2016•<https://doi.org/10.1590/2236-3459/62454>) acesso em 07 de set 2022)

Revista A voz dos educadores textos escolhidos. São Paulo Conselho estadual de educação Série Estudos e normas, nº 07, 2002.

TARDIF; Maurice CLAUDE, Lessard e GAUTHIER, Clermont. Formation des maitres et contextes sociaux. Paris, Presses Universitaires de France, 1998

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O ofício do Professor. São Paulo. Editora Vozes, 2009. capítulo13: As transformações atuais do ensino.

USO DO SCRATCH NO LETRAMENTO MATEMÁTICO NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Data de aceite: 03/07/2023

Maria Otilia José Montessanti Mathias

Juliana Totti da Silva Moala

RESUMO: Este projeto de pesquisa analisou o uso do *software Scratch* para o letramento matemático dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Investigou os problemas: quais as contribuições do *Scratch* para o ensino da matemática? Quais as contribuições do *Scratch* para a aprendizagem da matemática? Quais habilidades podem ser desenvolvidas pelo uso do *Scratch* no letramento matemático? Estudamos as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, na área de Matemática; diversos artigos científicos que apresentaram desafios matemáticos promovidos pelo *Scratch*. Consideramos que o uso do *Scratch* para o desenvolvimento de atividades matemáticas está em consonância com os conteúdos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (2018) nessa área. Compreendemos que o aprendizado por meio de tecnologias digitais possibilita o desenvolvimento das habilidades contempladas nesse documento, o estudante resolve problemas e desafios por meio de atividades diversificadas, diferente de uma aula tradicional, e dessa maneira aprenderá mais. As tecnologias digitais proporcionam uma aprendizagem atual, atrativa e abrangente. Muitos conteúdos são oferecidos aos estudantes de forma interativa e lúdica os quais envolvem raciocínio lógico, curiosidade, atenção, concentração e um ambiente interdisciplinar que desperta o interesse para aprender e desenvolver suas habilidades intelectuais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental anos iniciais. *Software Scratch*. Letramento matemático. Resolução de problemas.

INTRODUÇÃO

Este capítulo descreve uma pesquisa de Iniciação Científica realizada no período de 2021 a 2022, a qual investigou o uso da tecnologia digital, especialmente com o uso do

software Scratch para o letramento matemático dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Apresentou como problemas a serem investigados: a) Quais são as contribuições do *Scratch* para o ensino da matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais? b) Quais são as contribuições do *Scratch* para a aprendizagem da matemática dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais? c) Quais são as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio do *Scratch* para o letramento matemático?

Teve como objetivo geral: analisar atividades que utilizam o *Scratch* na aprendizagem dos conteúdos da área de matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Os objetivos específicos foram: entender as contribuições do *Scratch* para o ensino da matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais, assim como identificar as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio da ferramenta para o letramento matemático.

Foi realizada pesquisa bibliográfica por meio da análise e reflexão de artigos científicos sobre o ensino da matemática e o uso do *software Scratch* para melhor compreensão da abordagem a ser desenvolvida durante a pesquisa de iniciação científica. E pesquisa documental pela qual foram consultadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, como estudos para conhecermos as habilidades a serem desenvolvidas por meio dos conteúdos propostos referentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais na área da matemática, e as contribuições das tecnologias digitais da informação e comunicação para o ensino e aprendizagem.

Também utilizamos o *software Scratch2* que foi instalado no computador para que fossem analisadas as atividades interativas. Os conteúdos das atividades da disciplina de matemática puderam ser contemplados de modo que possibilitassem o uso de animações, figuras, cenários, personagens, sons e outras ferramentas que o *software Scratch* oferece.

As atividades apresentadas nos diversos artigos estudados, utilizando o *software Scratch*, foram desenvolvidas de forma interativa, como histórias, jogos, games, atrativos, criativos e informativos que despertaram o interesse dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais em aprender de forma lúdica, assimilando o conteúdo matemático proposto.

Considerando que a sociedade contemporânea está em constante mudança tecnológica e nos últimos tempos a tecnologia esteve presente em praticamente todas as ações humanas, assim como, na Educação por meio do uso de *softwares*, plataformas, aplicativos, jogos, vídeos digitais, *podcasts* e demais dispositivos. Esses são recursos, ferramentas que favorecem o ensino na Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio – sendo disponibilizado de forma acessível, *online* ou *off-line* para utilização dos professores, promovendo uma aprendizagem divertida, prazerosa e criativa aos alunos.

Segundo Zoppo (2016, p.2),

[...] a hipótese primária que se tem é de que a utilização de *softwares*, quando utilizados para fins educativos, pode ser um fio condutor para a

aprendizagem matemática desta nova geração. Se forem adequados à faixa etária dos estudantes, podem entreter os estudantes despertando-os para novas descobertas. O *software Scratch* situa-se neste contexto. Pode ser uma possibilidade dos estudantes compreenderem melhor alguns conteúdos curriculares de Matemática e também do professor se apropriar de mais este recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula já que os estudantes podem interagir de forma autônoma, colaborativa e criativa. [...] O *Scratch* é um *software* livre que foi desenvolvido no Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Lab [...]. Nele é possível criar jogos de um modo mais simplificado, pois sua programação é orientada a objetos, sendo mais visual e intuitiva. Neste software além de criar suas próprias produções é possível também compartilhá-las.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) o Ensino Fundamental tem como função o desenvolvimento do letramento matemático por meio da promoção do raciocínio lógico, da representação, comunicação e argumentação matemática para a resolução de problemas nos diversos contextos. É por meio do letramento matemático que são garantidos os conhecimentos matemáticos do aluno, fundamentais para a compreensão e atuação no mundo como aspecto que promove o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico.

O letramento matemático para os anos iniciais pode ser desenvolvido além dos livros didáticos e aulas expositivas, ou seja, o educador pode inovar com a tecnologia digital utilizando ferramentas como o *software Scratch* em aulas regulares, podendo ser acessado em laboratório de informática ou na própria sala de aula quando há possibilidade. O aluno terá oportunidade de desenvolver as atividades matemáticas pertinentes ao currículo e ao mesmo tempo desenvolver habilidades de raciocínio lógico por meio da programação desse *software*.

De acordo com Borba; Malheiros; Zulatto, (2007, *apud* SÁPIRAS, 2015, p. 974),

[...] no que diz respeito à Educação Matemática, com o advento dessas tecnologias, diversas atividades que são apresentadas como problemas tendem a não ser mais caracterizadas dessa forma, trazendo como consequência um profundo repensar sobre o enfoque pedagógico que os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática devem assumir.

O processo pedagógico pode ser idealizado de uma maneira lúdica e inovadora com o pensamento computacional e auxílio das tecnologias digitais. A abrangência de informações no mundo cibernético e o suporte que os educadores podem oferecer aos alunos em suas aulas são muito vastos e as diferentes formas de utilização se devem aos recursos tecnológicos disponíveis para a Educação, bem como a criatividade dos envolvidos, professores e alunos.

Na perspectiva de Bender (2014, p.105), “[...] Certamente os professores são encorajados a explorar amplamente a tecnologia, conforme seu tempo e recursos da escola permitirem.” É importante que o docente pesquise, investigue e explore as tecnologias digitais disponíveis promovendo transformações em suas práticas pedagógicas e no ensino

planejado.

Papert (1994, *apud* SÁPIRAS, 2015, p. 975), criador da concepção de aprendizagem construcionista, que se desenvolve com o apoio das tecnologias digitais,

buscava, em suas investigações, formas diferentes de aprender nas quais as crianças agissem como criadores do conhecimento, passando de um estado estático para um estado ativo no processo de aprendizagem. Segundo a visão desse autor, para que essa mudança acontecesse, os alunos deviam assumir o comando do seu próprio desenvolvimento em uma cultura de responsabilidade social coexistindo com a escola como um local de aprendizagem.

De acordo com a autora,

o construcionismo propõe a criação de ambientes investigativos que potencializem situações ricas e específicas de construção do conhecimento, nas quais o aluno esteja engajado em construir um produto público e de interesse pessoal sobre o qual possa refletir e compartilhar suas experiências com outras pessoas. (SÁPIRAS, 2015, p. 975)

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) são importantes para o desenvolvimento intelectual dos alunos, assim como, para desenvolver habilidades, como por exemplo, autonomia, responsabilidade, respeito e solidariedade. A integração das TDIC nas atividades em sala de aula proporciona o que é conhecido como *flipped classroom*, ou seja, a sala de aula invertida.

A sala de aula invertida é uma metodologia ativa em que o aluno estuda o conteúdo oferecido pelo professor e depois o apresenta para a classe tornando o aluno um protagonista da aula sob mediação do educador. Essa metodologia tem sido implantada na Educação Básica, modificando a ideia de “educação bancária” descrita por Freire (1987) na qual o conteúdo era transmitido aos alunos pelo professor de uma forma passiva e engessada - o professor conduzia a aula e os alunos eram meros espectadores e receptores de conhecimento. (VALENTE, 2014)

O aluno quando está diante de conteúdos e estratégias de ensino que fazem sentido, percebendo seus significados, acaba desenvolvendo uma postura participativa na qual resolve problemas, elabora projetos, vivenciando oportunidades para construir conhecimentos.

O autor ressalta que estratégias têm sido criadas para promover a aprendizagem ativa com apoio das TDIC, como, por exemplo:

[...] a aprendizagem baseada na pesquisa, o uso de jogos, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou a Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos (ABPP). No caso da ABP, a ênfase é a resolução de problemas ou as situações significativas, contextualizadas no mundo real. Na ABPP os problemas ou projetos são enfrentados e estudados de forma coletiva e colaborativa por um grupo de aprendizes e não individualmente (VALENTE, 2014, p. 82)

Afirma ainda que existe dificuldade na aplicação da abordagem ABPP uma vez que é necessário adequar o currículo com o que está sendo trabalhado e com o nível de conhecimento dos alunos. Os projetos são escolhidos por aluno ou por grupo de alunos; é possível encontrar muitos temas tornando difícil para o professor mediar a aprendizagem e, caso exista grande número de alunos em sala de aula, essa dificuldade se torna maior e mais complexa.

Porém, essas adversidades têm sido superadas à medida que essas tecnologias são utilizadas na educação e fazem parte das atividades pedagógicas em sala de aula.

Os recursos tecnológicos de ensino disponíveis, quando incorporados nessas atividades, podem promover o desenvolvimento de habilidades para seu uso, bem como, habilidades de cooperação e de trabalho em equipe.

Na perspectiva de Bender (2014, p.37),

As tecnologias modernas de ensino estão mudando a própria estrutura da educação de maneira fundamental por meio da reformulação do processo de ensino e de aprendizagem. Os alunos tornam-se produtores de conhecimento, já que seus artefatos são publicados na internet.

Essas tecnologias transformam os espaços e os tempos do ensino e da aprendizagem; a rotina, o dinamismo, o dia a dia na e da escola, da mesma forma da sala de aula e dos alunos, tornando-se uma oportunidade para reorganização e inovação da escola, das relações entre os estudantes e entre os estudantes e educadores.

Consideramos, nesta pesquisa, que a utilização da TDIC – do *software Scratch* – como recurso de ensino, possibilita maior envolvimento dos alunos intensificando seu desempenho, na solução das dificuldades que emergem do mundo real, tornando a aprendizagem mais autêntica e eficaz a partir dos significados dos conteúdos disciplinares relacionados à resolução dos problemas. Além disso, seu uso deve estar relacionado com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, a partir dos conhecimentos prévios apresentados pelos alunos, estabelecendo relações a partir da análise e resolução dos problemas apresentados.

Ao pensarmos na promoção da aprendizagem significativa, devemos considerar as características da sociedade atual, digital e conectada; uma sociedade da informação, da comunicação e do conhecimento, que possibilita, por meio de diferentes processos formativos, ações colaborativas desenvolvidas nos cenários: social e tecnológico.

Nessa sociedade, o processo educacional se apresenta cada vez mais complexo, exigindo o desenvolvimento de habilidades, tais como a colaboração, interatividade, e autonomia, transformando as funções desenvolvidas pelos docentes e estudantes, como, por exemplo, a necessidade de mediação ativa docente, comunicação por meio de diálogos constantes entre docente e aluno, e entre os próprios alunos, bem como, o desenvolvimento do processo avaliativo formativo e colaborativo.

REFLEXÕES INICIAIS

A necessidade de ensinar aos alunos uma área exata - matemática que está presente no cotidiano das pessoas e que faz parte do currículo - é de extrema importância. Fazer com que ocorra o diálogo matemático com as tecnologias digitais no Ensino Fundamental Anos Iniciais é um desafio que requer habilidades e competências do educador, para que os educandos possam usufruir de diferentes metodologias de ensino e recursos que tragam o prazer e satisfação em aprender.

No entanto, aprender a matemática significativamente é oferecer ao estudante um leque de oportunidades que ele nem sempre poderá ter em aulas tradicionais, ou seja, o estudante pode estar imerso ao novo de uma maneira que ele já conheça e que esteja habituado em utilizar, como por exemplo, a utilização de celulares em que é comum entre os estudantes e o celular pode ser uma ferramenta que servirá para que o estudante aprenda, de modo que, ao baixar um aplicativo de um determinado conteúdo de matemática, ele possa consultar imediatamente e compartilhar informações com seus colegas e com o professor. Assim, a resolução de problemas, raciocínio lógico e demais atributos passam a fazer sentido, pois com a tecnologia ao alcance dos estudantes, a interação torna-se possível e os processos matemáticos mais significativos.

Podemos considerar que:

[...] os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional. (BNCC, 2018, p.266)

Ainda na perspectiva da BNCC (2018, p.274), no que diz respeito às tecnologias e ciência de dados diz,

a incerteza e o tratamento de dados são estudados na unidade temática Probabilidade e estatística. Ela propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos.

É preciso compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas pedagógicas e vivência prática dos alunos de forma que eles possam se comunicar, acessar e disseminar informações obtidas por meio das tecnologias e produzir conhecimentos, resolver

problemas, exercendo o protagonismo na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018).

O documento aponta para diferentes trabalhos que estão voltados ao uso de aplicativos educacionais que auxiliam os alunos a desenvolverem criatividade, protagonismo, aprendizagem de uma área específica e o pensamento computacional. É possível identificar o *software Scratch* como uma tecnologia que se aplica à prática pedagógica de maneira lúdica, e desenvolve o raciocínio lógico, como vários aplicativos existentes são capazes de realizar.

Durante esse tempo de pandemia que vivemos, os aplicativos educacionais tornam-se ferramentas necessárias para os estudantes, e algo inovador para ser usado remotamente ou em sala de aula. Os professores, quando estão em sala de aula, podem usar os aplicativos como uma ferramenta interativa e adicional. Já hoje com as aulas remotas os aplicativos se tornam parte do processo pedagógico, ajudando os alunos cada vez mais a elaborarem suas tarefas e, por exemplo, até mesmo para as tarefas de noções matemáticas.

De acordo com Bergmann (2021, p.2),

[...] as tecnologias em um sentido mais amplo, e os apps de maneira mais específica aqui, podem ajudar nos mais variados processos de aprendizagem, dando acesso a quem antes tinha dificuldades, adaptando-se de maneira quase individual às necessidades específicas dos nossos alunos, o que torna a experiência de aprender ainda mais significativa.

Pesquisadores de diversas universidades nacionais e internacionais vem desenvolvendo pesquisas sobre o uso de aplicativos para diferentes áreas do conhecimento e, com isso, a importância desses recursos para os professores e os ajustes necessários do uso dos aplicativos e sua implementação na rotina de trabalho. Cada aplicativo tem seu valor metodológico e, quando utilizado com objetivo de aprendizado, facilita a organização mental, empenho e interesse dos alunos.

As crianças e adolescentes estão envolvidos num “mundo” midiático em que os jogos são fontes de informação e aprendizado, sendo assim, os educadores acabam por incluir nas aulas os jogos por ser uma forma de opção digital e atrativa durante o ensino. Os jogadores assíduos ou esporádicos constituem um grupo de jovens, crianças e adultos que desenvolvem habilidades para o jogo ou para criar situações-problema e de raciocínio lógico. Os jogos proporcionam o aprimoramento de várias habilidades técnicas, motoras, cognitivas, emocionais e sociais - tudo isso reflete no ambiente escolar. Por se tratar de um software também de game, o uso do *Scratch* possibilita a criação de jogos e cenários em que o jogador, podendo ser um aluno do ensino fundamental anos iniciais, poderá criar e desenvolver personagens e situações numa determinada disciplina, como por exemplo, matemática básica.

Além do aluno estar em contato com as tecnologias digitais para o auxílio da aprendizagem, também tem contato com o letramento digital, que influencia muito nas

diferentes formas do pesquisar, por onde pesquisar e saber quais os meios de pesquisa são necessários para que possa desenvolver suas habilidades. As diferentes formas de letramento digital que podem ser utilizadas são, por exemplo, os desenhos e imagens que estão inseridos na tela de um dispositivo ao invés de estarem nas páginas de um livro.

De acordo com Souza e col., (2013, p.185),

[...] é possível a escola fazer uso de jogos eletrônicos e outros recursos digitais em seu currículo, para maior aproximação com as experiências dos estudantes, uma vez que, diante da iminente, caótica e complexa realidade de profundas mudanças nos modos de interação dos sujeitos, já não é mais o exclusivo espaço e tempo de aprendizagem como ocorrera historicamente?

Deste modo podemos pensar que o uso do *Scratch* no currículo escolar faz sentido, uma vez que ele é um software que em sua funcionalidade engloba conteúdos matemáticos básicos, como o plano cartesiano, e assim o estudante ao usar o *Scratch* acaba utilizando a matemática por trás da criação de qualquer projeto. Todos os recursos tecnológicos são bem-vindos para ampliar, inovar e criar oportunidades no currículo pedagógico conforme as determinações da base nacional comum curricular.

A BNCC (2018) contempla as habilidades dos alunos do ensino fundamental para desenvolver cálculos, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística como forma de unidades de conteúdo a serem desenvolvidas conforme o avanço dos anos. As tecnologias são fundamentais para serem complementadas com as habilidades dos estudantes. No entanto, entendemos que o uso do *Scratch* se faz necessário e importante na aprendizagem do raciocínio lógico e compreensão dos números. Para entendermos melhor o que significa o conteúdo dessas habilidades, tomamos como exemplo, os números.

Em relação aos números, os estudantes do Ensino Fundamental têm a oportunidade de desenvolver habilidades referentes ao pensamento numérico, ampliando a compreensão a respeito dos diferentes campos e significados das operações. Para isso, propõe-se a resolução de problemas envolvendo números naturais, inteiros, racionais e reais, em diferentes contextos (do cotidiano, da própria Matemática e de outras áreas do conhecimento). (BRASIL, 2018, p.527)

As outras áreas do conhecimento que podem ser exploradas junto à matemática são diversas, pois a matemática faz parte do cotidiano das pessoas. A tecnologia digital é uma das aliadas à matemática quando pensamos na realização de games, histórias com personagens digitais, músicas, gravações e outras atividades que podem ser realizadas em meios digitais, como: um software, uma plataforma, um aplicativo que esteja inserido em um computador ou pelo próprio celular.

O professor é o mediador das tecnologias digitais quando envolvem os alunos de uma forma ativa, interativa e convergente, pois ao incentivar os alunos a utilizarem as mídias, o professor também inclui o aluno no letramento midiático. Se a disciplina a matemática, o letramento matemático, se faz presente na sala de aula e assim o professor

como mediador coordena atividades pedagógicas com diferentes tipos de plataformas e softwares, o *Scratch* se torna um bom caminho para o início de uma exploração midiática.

No momento de uma prática pedagógica de matemática para o ensino fundamental, o professor pode oferecer um recurso tecnológico e agrupar os alunos em duplas ou trios num ambiente que favoreça o uso de computadores ou até mesmo no compartilhamento de aparelhos celulares e solicitar que os alunos baixem o aplicativo do *Scratch*, ou se for por meio de computadores, o próprio site. No *Scratch* é possível criar jogos e desafios para favorecer o exercício dos processos cognitivos, o envolvimento afetivo e a interação social, permitindo agregar ao processo de ensino e aprendizagem da matemática.

É importante ressaltar que ainda exista uma dificuldade em levar as tecnologias digitais para dentro da sala de aula, pois nem todas as escolas, principalmente as públicas, dispõem de computadores para uso dos estudantes e nem todos os alunos têm celular disponível para acesso. Portanto, torna-se um desafio para o professor utilizar a proposta de ensino com aplicativos, plataforma e outras formas digitais durante as aulas. Nesse contexto, os professores se esforçam ao máximo para que seja incluída as tecnologias e seus benefícios dentro da escola.

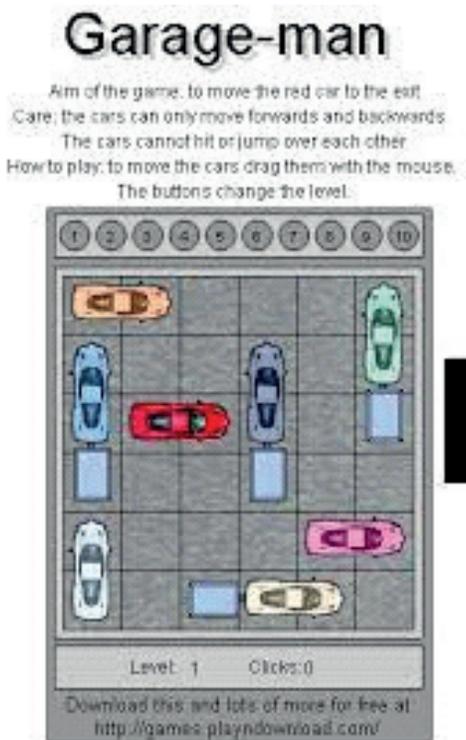
Os jogos eletrônicos na escola possibilitam a interação e criatividade da criança e do adolescente quando estão inseridos num contexto pedagógico que faz sentido para o aprendizado. As crianças e os adolescentes têm muito contato com a cultura digital fora da escola, no diálogo entre amigos, ou seja, nos momentos de lazer, mas, no que diz respeito a inserção nas tecnologias na escola, muito tem de ser analisado e estruturado para que seja realizado um trabalho que desenvolva as práticas e habilidades dos estudantes, pois a tecnologia que existe fora da escola tem a mesma base, mas não o mesmo conteúdo.

As autoras desse artigo relatam uma experiência com alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Santa Catarina em que oficinas foram realizadas e organizadas com objetivo de adaptarem uma narrativa a um jogo eletrônico, utilizando o *software* *RPG Maker* que se encaixam com a atividade, pois continha gráficos e figuras específicas para a montagem da narrativa. As crianças interagiram criando o jogo por meio de mediação dos professores. Ao final do jogo, as crianças apresentam aos pais o funcionamento do *game* e suas etapas numa maneira de apresentação 3D.

Entendemos que a criação de *games*, independente do *software*, desperta, além da criatividade, a curiosidade em saber e o desenvolvimento de habilidades que, de acordo com a disciplina inserida, amplia o conhecimento dos alunos. É claro que os professores precisam entender o objetivo do jogo e suas fases para que possam orientar os estudantes em cada etapa, construir e finalizar o projeto de modo a obter sucesso e bom desempenho na atividade.

Outro exemplo de jogo de raciocínio lógico e resolução de problemas é o *game* *Garage Man*, que é citado no artigo de Souza e col., 2013. Esse jogo tem como objetivo tirar um carro específico do estacionamento, impedido por outros carros. Para resolver

o problema, é preciso analisar a situação, e a condição inicial é planejar as ações de deslocamento dos carros e testar hipóteses de solução.



Fonte: Quick Flash Games. Souza e col., 2013.

Os jogos de raciocínio lógico podem ser certamente desenvolvidos em outras plataformas e *softwares* como, por exemplo, o *Scratch*. A ideia pode ser retirada da elaboração desses jogos e aplicada ao *Scratch* de modo que os estudantes e professores conhecem a ferramenta para desenvolver um game. O *Scratch* possibilita a criação de games e narração de histórias que podem ser aplicadas para o Ensino Fundamental Anos Iniciais na área de matemática.

Estudos correlatos

Na elaboração deste tópico, lemos uma dissertação de mestrado, e alguns artigos publicados em revistas acadêmicas de professores que utilizam o *software Scratch* como recurso de ensino na área da matemática, no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Os materiais apresentam diferentes experiências didáticas com o uso desse *software*.

Os autores são: Silva (2018); Zanetti *et al.*, (2017); Shimohara e Sobreira (2015), e Piccolo, Webber e Lima (2016).

Procuramos identificar nas leituras inicialmente realizadas, suas contribuições para o ensino, e os ganhos no processo de aprendizagem dos alunos, bem como, o desenvolvimento de competências e habilidades importantes, e que devem estar presentes na formação do aluno.

Todos os materiais indicam o potencial do *Scratch* para o desenvolvimento de um ensino atrativo, motivador e desafiador. Entendemos que o uso do *Scratch* pode contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, intensificando a compreensão dos conteúdos e as relações interpessoais.

A seguir, apresentamos as contribuições da dissertação de mestrado e de cada artigo para a investigação dos problemas de pesquisa: quais são as contribuições do *Scratch* para o ensino da matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais? Quais são as habilidades que podem ser desenvolvidas por meio do *Scratch* para o letramento matemático?

Silva (2018) elaborou sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Inteligência e do Design Digital (TIDD) da PUC/SP discutindo o uso das tecnologias digitais para educação, vivenciando uma experiência com alunas do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em seu trabalho intitulado “Imersão nas Tecnologias Digitais para Educação: uma experiência pedagógica no curso de Pedagogia da PUC-SP”, descreve, analisa e reflete sua participação como monitora das aulas da Unidade Temática “As Novas Tecnologias na Educação: comunidades e aprendizagem”, da PUC-SP que tinha como objetivo oferecer às alunas experiências sobre o uso de algumas tecnologias as quais podem ser utilizadas na Educação Básica. Uma dessas experiências foi a oficina de programação do *Scratch* em que foram apresentadas as ferramentas do *software* e o passo a passo da programação.

Em sua argumentação a autora ainda enfatiza que o *Scratch*,

para o contexto da criança e para iniciantes em programação permite o criar, projetar e aprender além de possibilitar que se aproveite o contexto social da comunidade para promover ainda mais o processo de aprendizagem. [...] crianças a partir de 8 anos de idade e iniciantes em programação podem programar em blocos, por meio da linguagem gráfica, como se estivessem brincando com jogos de lego. Com o *Scratch* é possível criar além de jogos, arte, história em quadrinhos, histórias animadas, músicas etc. (SILVA, 2018, p.73)

As versões do *Scratch* são 1.4 e 2.0 lançadas em 2013. Já existe a versão 3.0 disponibilizada em versão Beta para que usuários possam fazer contribuições com feedbacks -lançada no início de 2019. Vale ressaltar que existe a opção do *Scratch* online onde qualquer pessoa pode acessar, criar uma conta, remixar e compartilhar projetos. (SILVA, 2018)

A teoria que o *Scratch* se apoia é o construcionismo de Papert e usa também o conceito de bricolagem de Levy-Strauss que assevera que a atividade intelectual e a construção de conhecimento são mais intuitivas quando se usa o que se tem por meio do

improvisado. O *Scratch* é um *software* gratuito e está disponível em 75 idiomas diferentes incluindo o português. (SILVA, 2018)

Considerando que o uso do *Scratch* em conjunto com a matemática traz diversos benefícios de aprendizagem aos estudantes e considerando também que a partir dos 8 anos de idade já é indicado que se use a programação do *software* para fins didáticos, podemos dizer que estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais tem a total capacidade e apoio para desenvolver projetos mais inteligentes e criativos, pois dessa forma se abre uma gama de oportunidade e vivência para que o aluno construa com seus pares e com mediação dos seus professores, projetos que façam sentido nos âmbitos pedagógico, estratégico e cotidiano.

O uso do *Scratch* e suas ferramentas têm contribuído para o desenvolvimento de desafios que facilitam e promovem o aprendizado dos estudantes de forma lúdica e interativa. Os desafios são pensados de acordo com a faixa etária e segmento de ensino das crianças; nesse contexto, alguns trabalhos acadêmicos foram desenvolvidos sobre o pensamento computacional e as habilidades dos alunos. Sendo assim, existem trabalhos publicados que demonstram atividades matemáticas com o uso do *Scratch* para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de acordo com o que rege a Base Nacional Comum Curricular.

Na mesma linha de discussão estudamos o artigo científico - Proposta de ensino de programação para crianças com *Scratch* e Pensamento Computacional - de Zanetti *et al.*, (2017), que apresenta a importância do desenvolvimento do pensamento computacional.

Segundo Wing (2006 *apud* ZANETTI, *et al.*, 2017, p. 44 e 45),

Pensamento Computacional é um método que tem como objetivo solucionar problemas, conceber sistemas e compreender o comportamento humano inspirado em conceitos da Ciência da Computação [...] o pensamento computacional inclui um conjunto de habilidades, como a escrita, a leitura e a aritmética, que são importantes para qualquer pessoa. Essas habilidades auxiliam na resolução de problemas não somente restritos à área da computação.

O plano de aula foi proposto possuindo objetivos claros sobre a prática a ser exercida durante a oficina e destaca-se a aula de número 3 que demonstra uma atividade que envolve conhecimentos sobre o comando de coordenadas cartesianas, conteúdo estudado no 5º ano do ensino fundamental. A aula busca uma aplicação gradativa dos conceitos teóricos de programação e desafios crescentes para manter a motivação dos alunos ao ser utilizado o *Scratch*. A atividade visa trabalhar com as habilidades de computação, criando condições para o aluno progredir com independência e autoconfiança em suas ações. (Zanetti *et al.*, 2017)

A aula foi elaborada para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e o desafio relacionou a ação de caminhar em um ambiente com as coordenadas cartesianas. Fez-se uma analogia de apresentar os comandos de coordenadas para mover um aluno voluntário,

com objetivo de chegar ao outro lado da sala, a atividade foi exercitada com uso das ferramentas do *Scratch*. Essas atividades de resolução de labirintos simples trabalham a ambientação dos alunos com a ferramenta e com os conceitos de coordenadas de um plano cartesiano. (Zanetti *et al.*, 2017)

Outros autores que lemos foi Shimohara e Sobreira (2015), o artigo “Criando jogos digitais para a aprendizagem de matemática no ensino fundamental I” apresenta em seu trabalho a relevância da criação de jogos digitais para o ensino da matemática.

Quatro turmas do 5º ano do ensino fundamental I de uma escola privada da cidade de São Paulo desenvolveram jogos digitais com desafios de matemática usando o *software Scratch*. Os alunos se dividiram em grupos e votaram por elaborar no *Scratch* uma atividade baseada no filme Detona Ralph.

Cada turma ficou responsável por um jogo que seria criado de acordo com as principais partes do filme. Os desafios matemáticos consistiam em problemas elaborados pelos próprios alunos em que constavam os conteúdos das quatro operações, sequências de números, sistema de numeração, poliedros e corpos redondos, todos em formato de jogos e dentro do contexto do filme. Após decidirem o tema geral do filme, as turmas dos 5º anos A e B ficaram com o Ralph “detonando” as janelas do prédio para o Félix consertar; o 5º C ficou com a Luta entre o Ralph e os vilões; e o 5º ano D, com a Corrida Doce, parte final do filme. Os alunos utilizaram desafios matemáticos para solucionar os problemas que envolviam os jogos. Inicialmente os alunos foram divididos em duplas para formular os problemas e cada dupla formulou cerca de dois desafios matemáticos.

Os estudantes puderam consultar diferentes fontes para formulação dos desafios matemáticos como, por exemplo, livros didáticos, internet e fichas de atividades. Foram orientados a serem autores dos desafios. Durante o percurso tiveram dificuldades que foram sanadas com orientação baseadas nas fontes citadas. (Shimohara e Sobreira, 2015)

No decorrer dos desafios os alunos tiveram suporte dos professores; ao final da atividade pensaram em dar continuidade às próximas etapas dos desafios.

Piccolo, Webber e Lima (2016), apresentam no artigo intitulado “Integrando o *software Scratch* ao ensino da Geometria: um experimento inicial” a necessidade de ensinar Geometria aos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e por ser um conteúdo matemático complexo, apresenta graus de dificuldades de ensinamento por parte dos docentes, e conseqüentemente dificuldade de entendimento dos alunos, caracterizando-se como um verdadeiro desafio pedagógico.

Na perspectiva dos autores, o ensino da Geometria está “engessado” no ensino tradicional, que por vezes dificulta ainda mais a sua compreensão por se tratar de maneiras mecanizadas e memorizadas de aprendizagem.

O artigo relata a vivência de uma experiência didática com 15 alunos do 4º ano, e 15 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Caminhos do Saber em Cotiporã/RS, com o objetivo de buscar novas maneiras de aprender

as primeiras noções de Geometria com o uso do *software Scratch*.

Inicialmente os alunos treinaram no *software* utilizando suas diversas ferramentas para conhecê-las melhor e, assim, realizarem as atividades do *Scratch* com as ferramentas de comando. Os experimentos começaram com os desafios de criar desenhos utilizando figuras geométricas, elaborando as figuras de uma escada e depois de uma casa.

Segundo os autores, o uso do *Scratch* contribuiu para que os alunos construíssem seu conhecimento inicial em uso de tecnologia digital, o desenvolvimento do pensamento computacional e noções de linguagem de programação como uma primeira experiência relacionada ao ensino da Geometria.

Os estudantes se motivaram à medida que puderam criar pequenos programas na interface com o *software* e testar, corrigir e testar novamente, promovendo maior interação, integração e participação de todos os envolvidos. (Piccolo, Webber e Lima, 2016).

Em nossa pesquisa bibliográfica encontramos uma valiosa contribuição de Porto, Chagas e Conceição (2021) no artigo que descreve a utilização do *Scratch* com alunos do 9º ano, ensino fundamental, na disciplina de Matemática com o conteúdo de Geometria Plana.

A atividade desenvolvida com 27 alunos foi uma investigação de estudos sobre esse conteúdo, com objetivo de diagnosticar os conhecimentos dos alunos a respeito das propriedades de figuras geométricas planas. Os alunos analisaram 13 figuras geométricas e tinham que responder todas as perguntas sobre a quantidade de: lados, ângulos internos e vértices e quanto ao nome de cada polígono.

Entendemos que, segundo relato das autoras, o desafio matemático foi importante para os alunos raciocinarem sobre geometria plana e o sentido que ela tem no cotidiano. Na percepção das autoras, a quantidade de alunos que conseguiram resolver o desafio foi baixa, pois nem todos os participantes responderam todas as questões. Mesmo assim, o uso do *Scratch* contribuiu para facilitar a resolução do desafio de uma forma lúdica e divertida utilizando todas as ferramentas possíveis que o software disponibiliza.

Na perspectiva de Campos (2019), quando um estudante está envolvido numa tarefa, ele raciocina e procura estratégias para resolver determinados desafios, e tenta dar sentido ao que ele está pensando, de maneira que seu conhecimento possa ficar em patamares mais elevados. Assim, aprende na prática e não apenas no depósito de informação que o professor(a) transmite.

Portanto, de acordo com o autor,

pensar a perspectiva do construtivismo em ambientes de aprendizagem que utilizam a robótica como recurso tecnológico, é destacar um espaço para a autonomia, tanto na construção do conhecimento por parte dos alunos, quanto na relação direta do educando com os objetos de conhecimento. (CAMPOS, 2019, p. 73)

As crianças são potenciais agentes da comunicação e criação, gerando ideias

que, quando bem estabelecidas e mediadas pelo docente, causam impacto e agregam conhecimento no presente e no futuro. As crianças que têm contato com o computador são capazes de criar soluções em diferentes contextos na resolução de desafios. Assim, quando os contextos são relacionados a uma atividade que a criança faça uso de computador e um *software*, essa será mais prazerosa.

Com essa perspectiva afirmamos que o *Scratch* pode ser apresentado de uma maneira prazerosa e divertida, pois nele há dezenas de possibilidades de resoluções de desafios ou problemas. Neste trabalho estamos apresentando o letramento matemático em diferentes visões e contextos, ou seja, mostrar que é possível tornar as atividades de cálculos, equações imensas e problemas cansativos em atividades satisfatórias e prazerosas com o uso do *Scratch*.

Promover o letramento matemático é também reunir formas não tradicionais de ensino e aprendizagem, e fazer com que o aluno se interesse e procure estudar com maior frequência e motivação. A frequência pode variar conforme o que o professor determina e de acordo com a oportunidade de criação e geração de ideias para, por exemplo, solucionar as equações, resolver problemas, cálculos matemáticos e outros exercícios que estão presentes na Matemática.

Campos (2019, p.90), reforça a ideia de estudos significativos e esperados pelo aluno:

[...] assim, essas ideias potencializadas direcionam o processo de aprendizagem para a interação das diferentes áreas do conhecimento, bem como proporcionam ao indivíduo experiência em alcançar diferentes objetivos por meio de um mesmo objeto de estudo. Na imersão do sujeito, quando se debruça sobre o objeto de estudo, abre-se a possibilidade de o aprendiz desenvolver novas estratégias para o pensar, ou seja, ao estudar o objeto de forma complexa, é esperado que o indivíduo possa pensar sobre o próprio pensar.

Entendemos que a mediação didática do professor realizada, com estratégias que utilizem o *Scratch*, apresenta as seguintes contribuições demonstradas nos quadros abaixo:

Ensino
<ul style="list-style-type: none">• Melhoria no desenvolvimento das atividades de ensino.• Evolução nas práticas pedagógicas dos docentes.• Desenvolvimento de habilidades digitais pelo docente nas atividades matemáticas usando o <i>Scratch</i>.• Criatividade na elaboração de atividades de ensino usando o <i>Scratch</i>.

Quadro 1. Contribuições para o ensino

Aprendizagem

- Maior participação dos alunos.
- Melhoria da qualidade do trabalho em grupo.
- Maior concentração nas atividades individuais.
- Desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.
- Cooperação em atividades práticas realizadas em grupo utilizando o *Scratch*.
- Promoção de trabalhos em grupo, parcerias e trabalho cooperativo entre os alunos.
- Envolvimento e interesse em atividades de ensino que usam as tecnologias digitais da informação e comunicação.

Quadro 2. Contribuições para a aprendizagem

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS NORMAS SOBRE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA - COMPLEMENTO À BNCC

Compreendemos que para que haja um ensino de qualidade sobre qualquer área do conhecimento, os educadores necessitam de empenho e dedicação, além de que é imprescindível que eles tenham capacitação e formação adequadas para que seus anseios e expectativas sejam superados e assim se sintam preparados e seguros para trabalhar os conhecimentos com os educandos.

Para uma melhor compreensão do tema: Formação docente para o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, estudamos as Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC, trata-se de um novo Parecer que será homologado em breve às leis de educação básica brasileiras.

Dimensão histórica

A Câmara de Educação Básica (CEB) tem dialogado com pesquisadores de outros países discutindo as modalidades de computação para a educação básica, assim, o primeiro esboço desse documento foi disponibilizado para consulta pública entre 29 de abril e 14 de maio de 2021, ou seja, recentemente. Para que as Normas se tornassem realidade, contou com uma equipe de diferentes áreas da educação básica que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Formação Inicial e Continuada, Validação das Propostas e Coordenação dos trabalhos.

A colaboração de algumas instituições foi essencial para que as Normas fossem construídas e fizessem parte da BNCC (2018) para a educação básica, dentre os colaboradores destacamos: Academia Brasileira de Tecnologias Educacionais (ABTE), Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), Colégio Humboldt Deutsche Schule de São Paulo, Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC-USP), Instituto Crescer, Instituto Farroupilha, Instituto Palavra Aberta, Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES-UFAL). Redes de Licenciaturas em Computação, Sociedade Brasileira de Computação (SBC), Universidade do Vale do Itajaí e Universidade Federal de Alagoas.

No Brasil, o ensino da computação começa a ganhar visibilidade com experimentos e desenvolvimento de *softwares* educacionais em diversas instituições acadêmicas nacionais, como por exemplo, a Universidade Federal de São Carlos (UFSC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ambas usavam computadores no ensino de Física; a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mantinha dispositivo computacional no ensino de química; na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Isto é, estudos comprovam que a computação e as TDIC têm puramente a matemática por trás de todo o processo de desenvolvimento e elaboração de seus conteúdos.

O primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação, ocorreu em 1980, na Universidade de Brasília e possibilitou as trocas de conhecimentos entre pesquisadores nacionais e internacionais. O segundo encontro ocorreu na Universidade Federal da Bahia em que discussões sobre projetos de educação computacional foram subsidiados. Deste encontro nasceu o Projeto EDUCOM que buscou oferecer elementos para uma política nacional de informática na educação com base na diversidade de abordagens pedagógicas. Em 1990, o MEC elaborou o 1º Plano de Ação Integrada (PLANINFE), cuja finalidade era o incremento da informática na educação, incluindo a formação de professores e de técnicos nas Secretarias de Educação.

Em meados de 1999 e 2002 foram escolhidas, pela Federação Nacional das APAES (FENAPAES), mais de 200 escolas em praticamente todas as unidades federativas, sendo capacitados mais de 1.000 professores em cursos presenciais e na modalidade EAD, cujo atendimento se estendeu a cerca 15.000 alunos, ou seja, um importante marco de formação continuada e capacitação na área da computação para os professores da educação básica.

Destacamos, ainda o trecho abaixo que fecha o histórico dessa jornada referente às Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC, 2019, p.8:

os modos de implementação se correlacionam a uma estrutura organizacional e a recursos humanos e materiais raramente distribuídos de modo equitativo pelo país. Portanto, não se trata somente de diferentes culturas educacionais, mas de condições objetivas de fazer escolhas condizentes com as necessidades e recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, de acordo com o histórico que se adequa às condições da educação formal básica e do pensamento computacional, nos deparamos numa imersão de conceitos, conhecimentos e estudos que possuem elevados níveis de abordagem dentro do tema tecnologia da informação e comunicação.

Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação Básica

A Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação faz parte de nosso cotidiano desde às funções básicas domésticas se estendendo até à escola e ao trabalho. Todas

as utilidades tecnológicas estão elencadas no crescente uso de artefatos digitais e conhecimentos cada vez mais interdisciplinares das Ciências. Os artefatos podem ser considerados como aqueles que compõem a ciência da computação em diferentes dimensões na sociedade, seja econômica, científica, tecnológica, cultural ou educacional.

Já o pensamento computacional é uma expressão importante para compreender que a tecnologia digital está presente num contexto de raciocínio lógico, exato e imerso no mundo dos algoritmos. Mas o que é pensamento computacional propriamente dito?

De acordo com as Normas, podemos destacar que o pensamento computacional é “o conjunto de habilidades cognitivas para compreender, definir, modelar, comparar, solucionar, automatizar e analisar problemas e possíveis soluções de forma metódica e sistemática por meio de algoritmos.” (BRASIL, Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC, 2019, p.12)

O algoritmo desempenha o papel de sistematizar ou codificar a linguagem computacional que está por trás de diversas programações que podemos encontrar nas tecnologias digitais, como por exemplo, os jogos digitais, os softwares, as plataformas, a internet etc. Conforme o parecer, também podemos destacar que os algoritmos são “descrições abstratas e precisas de um raciocínio complexo, compreendendo etapas, recursos e informações envolvidos num dado processo.” (BRASIL, Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC, 2019, p.12)

Em conformidade com dados da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), “14% das ocupações vigentes serão totalmente automatizadas e outras 32% mudarão significativamente.” (BRASIL, Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC, 2019, p.12), isso significa que as tecnologias digitais estão tomando espaço em áreas produtivas em que as atividades burocráticas eram realizadas por humanos. Atualmente sabemos que em qualquer ambiente comercial, industrial e até educacional, podemos encontrar máquinas desenvolvendo tarefas com maior agilidade, precisão de resultados e assertividade.

Qual seria o protagonismo dessas máquinas computacionais na educação básica? Elas também tomariam o espaço do professor em sala de aula? Ou seria uma simbiose entre o professor e a tecnologia digital para melhor aproveitamento das aulas? Para responder às essas questões não tenho dúvidas que estamos diante de uma era digital e, para que isso funcione com a educação básica, o professor necessita de uma formação continuada voltada para a computação com ênfase no ensino básico que compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

É fundamental que o professor tenha criatividade para mergulhar num oceano de informações que a tecnologia digital dispõe. Assim a convivência entre o professor e a tecnologia digital poderá ser aproveitada de modo que não mecanize e ao mesmo tempo não retire a criação e a imaginação que o professor é capaz de organizar em sua rotina pedagógica.

A Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação se faz necessária para todas as etapas de ensino, considerando a educação infantil e a alfabetização que antes não eram contempladas no planejamento de educação computacional do Plano Nacional de Educação (PNE). Certamente, a importância dessa disciplina é fundamental para os estudantes que estão iniciando sua formação básica. É fato que para aqueles estudantes com algum tipo de necessidade especial, como dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou outro transtorno de aprendizagem, a computação é fundamental ferramenta para auxiliar na alfabetização.

De acordo com a BNCC (2018, p. 265), temos em vista que as competências gerais e específicas do ensino de matemática e de informática estão atreladas e nesse contexto podemos destacar que tais competências são essenciais para o desenvolvimento pedagógico do estudante, deste modo, grifamos aqui a competência geral para o ensino da matemática que diz:

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental.

Entendemos que os atributos de conhecimento específico na área de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, necessitam fazer parte do plano de formação inicial e continuada de professores de ensino básico, uma vez que esses atributos são ferramentas que estão inseridas na rotina pedagógica, seja em qualquer etapa do ensino básico; hoje temos a obrigação como educadores de nos atualizarmos para que a evolução do conhecimento e da sociedade possa ser aproveitada de maneira contínua, prática, ativa e sem dúvidas, tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os textos publicados e estudados por nós, que se referem ao uso do *Scratch* para o desenvolvimento de atividades matemáticas, estão em consonância com os princípios e pressupostos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (2018) na área da matemática. Compreendemos que o aprendizado por meio de tecnologias digitais possibilita o desenvolvimento das habilidades contempladas nesse documento, pois o estudante será desafiado a resolver problemas e desafios por meio de atividades diversificadas, diferente de uma aula tradicional apenas expositiva, e dessa maneira ele produzirá mais.

As propostas de atividades elaboradas pelos professores e apresentadas nos textos são de grande importância na construção do aprendizado cognitivo e na promoção do raciocínio lógico. Por exemplo, uma atividade que envolve o raciocínio lógico e a resolução de problemas é o *game Garage Man* que é citado por Souza e col. (2013). Nesse o desafio é planejar as ações de deslocamento dos carros e testar hipóteses de solução, ou seja, há um desafio matemático por trás do objetivo do game, pois, ao planejar as ações de deslocamento dos carros na garagem, os alunos aprendem sobre as medidas de comprimento e espaço que os carros ocuparão numa determinada área e a estratégia para estacioná-los.

Existem outros diferentes desafios citados ao longo deste trabalho que podem contribuir de forma significativa no aprendizado matemático nos anos iniciais do ensino fundamental proporcionando uma maior interatividade e dinamismo nas atividades da rotina pedagógica. Entre essas atividades a utilização do *Scratch* pode contribuir ainda mais no que se refere ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, juntamente à criatividade que cada estudante desenvolve.

Pelos estudos realizados dos diferentes autores selecionados, o *Scratch* mostrou ser uma ferramenta útil, gratuita, que os estudantes podem ter acesso no ambiente escolar para resolver problema e solucionar desafios matemáticos efetivando a proposta de ensino e aprendizagem contemplada pela Base Nacional Comum Curricular (2018) na área de matemática. Sendo assim, o aluno não ficará distante de um aprendizado criativo e crítico, com significado para sua formação e ao longo de sua vida escolar.

A criatividade pode ser desenvolvida durante toda a vida de qualquer pessoa, pois não há necessidade de ter um “dom” ou “superdotação” para que se crie algo que seja útil para a sociedade, e então, pensando nesse contexto estamos diante de um momento de nossas vidas em que a criatividade é muito valiosa no que diz respeito à educação tecnológica digital para o ensino de matemática.

Portanto, os educadores podem se envolver cada vez mais com as tecnologias de modo acessível e interativo e desta forma, podem aprender muito mais para transmitir o aprendizado aos seus alunos. O educador poderá aprender em diferentes recursos digitais, como por exemplo, *softwares*, plataformas, *blogs*, *podcasts*, vídeos, *games* e outros meios que possibilitem o acesso fácil, lúdico e prazeroso. Usar a criatividade já faz parte da rotina do professor e, quando este se coloca no lugar de aprendiz, muitas ideias surgem e são compartilhadas para o futuro.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J. C. F. Aprendizagem na Era Digital: (re)conhecimentos em contexto escolar. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*. Volume 39, n. 1 – pp 01–05, jan./março 2021 – Florianópolis.

BENDER, W. N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 31 dez. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 562p.

BRASIL. *Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC*. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2019, 33p.

CAMPOS, F. R. *A robótica para uso educacional*. Editora Senac: São Paulo, 2019

PICCOLO, P.; WEBBER, C.G.; LIMA, M.F.W.P. Integrando o software Scratch ao ensino da Geometria: um experimento inicial. *Novas Tecnologias na Educação*, V. 14 Nº 2, dez. 2016.

PORTO, C., CHAGAS, A., CONCEIÇÃO, V. *EDUCIBER: OS CIBERDISPOSITIVOS COMO MEDIADORES NA EDUCAÇÃO*. Aracaju: Edunit, 2021, p.270.

SÁPIRAS, S.F., VECCHIA, D.R., MALTEMPI, M.V. Utilização do Scratch em sala de aula. *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v. 17, n.5, pp.973-988,2015.

SHIMOHARA, C. e SOBREIRA, E. S.R. Criando jogos digitais para a aprendizagem de matemática no ensino fundamental I. *ANAIS DO XXI WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE 2015)*, São Paulo, p. 72-81, 2015.

SILVA S. G. C. *Imersão nas tecnologias digitais para educação: uma experiência pedagógica no curso de Pedagogia da PUC-SP*. Dissertação de mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 156. 2018.

SOUZA, T. F. M. de; RAMOS, D. K.; CRUZ, D. M. Jogos eletrônicos e currículo: novos espaços e formas de aprender. *Revista Linhas, Florianópolis*, v. 14, n. 27, jul./dez. 2013. p. 179 – 200.

VALENTE, J. A. Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*. Curitiba. Edição Especial, Editora UFPR n. 4/2014, p.79-97.

ZANETTI, H. A. P. et al. Proposta de ensino de programação para crianças com Scratch e Pensamento Computacional. *Tecnologias Sociedade e Conhecimento*. Campinas, v. 4. 2017. Disponível em: www.nied.unicamp.br/ojs/Acesso em 12 fev. 2021.

ZOPPO, B. M. *O uso do Scratch no ensino da matemática*. XX EBRAPEM, Curitiba, 2016.

A PROPOSTA DE TRABALHO COM LÍNGUA PORTUGUESA NO MATERIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 03/07/2023

Mônica Fátima Valenzi Mendes

Meire Rocha Viana

Taciane Nascimento Felix

RESUMO: O presente trabalho faz parte de Projeto de Pesquisa mais amplo e em andamento que se debruça nos materiais curriculares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). As pesquisas aqui focalizadas de Iniciação Científica pretenderam analisar as prescrições propostas na gestão (2013 - 2016) do prefeito Gilberto Kassab, especificamente o documento denominado “Orientações Curriculares - Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I”. Para esta investigação a concepção de currículo, leitura e escrita foram objetos de compreensão cultural, buscando apoio teórico fundamentado por estudiosos da área sobre a cultura escolar, currículo e o ensino da Língua Portuguesa, tais como, Gimeno Sacristán (1998); Moreira e Silva (1995); Weisz (2009) e Lerner (2002). A investigação buscou analisar o documento para identificar o que está permeando as orientações propostas aos professores na atuação do ensino de Língua Portuguesa. Conclui-se que embora as orientações ofereçam boas propostas de trabalho para a atuação docente, procura exercer um enorme controle na relação professor - aluno, e que, se o docente não é provido de uma bagagem teórico crítica e consistente acerca das prescrições curriculares apresentadas, acaba ficando refém de uma práxis pedagógica totalmente dependente e alienada ao material curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, política curricular, currículo, cultura escolar, formação de professores.

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição da modernidade e vem desempenhando a função de formar e conformar os sujeitos aos padrões de racionalização e burocratização dessa

sociedade. Cabe a ela o papel de transmitir saberes legitimados, requisito fundamental para atender às demandas da sociedade urbano-industrial. Requisitada, também ela, a conferir legitimidade aos saberes que transmite, a escola autoriza a forma escrita de transmissão desses saberes.

Atualmente a leitura e a escrita ocupam um lugar de destaque nas escolas. Verifica-se como temas recorrentes, que sempre aparecem nos meios educacionais ou em outros meios, a dificuldade enfrentada em relação ao bom desempenho dos alunos no que se refere à leitura e à escrita. São rotineiras declarações, especializadas, ou não, de que mesmo após vários anos de escolarização, muitos alunos mal conseguem ler um pequeno texto, ou se conseguem decodificar, identificando as palavras, não demonstram entendimento sobre o seu conteúdo, o que torna ainda mais difícil a interpretação, extrapolação ou qualquer outra habilidade requerida do leitor.

Entretanto, a leitura e a escrita são partes extremamente relevantes na vida escolar. A grande responsabilidade da produção da leitura e da escrita cabe à escola. Delega-se a ela a função de formadora de leitores e escritores especialmente por meio da instituição de estratégias de ensino convenientes.

Dessa maneira, a escola constitui o locus de concretude da educação. Prova disso é o que se assiste hoje, no domínio das políticas da educação, o “reconhecimento da escola como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança”. (Barroso, 1996, p. 9).

Contudo, muito se diz sobre os modos de agir da escola em relação à leitura e à escrita. Essa instituição recebe muitas críticas, colocando-a como uma das principais responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos.

Isso é verificado nos resultados estatísticos de avaliações nacionais e internacionais em relação à capacidade leitora da população que indicam as habilidades de leitura e escrita que deveriam ser exigidas pela escola. Tais indicadores vêm sendo considerados como ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação principalmente a partir das mudanças introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, investiga as habilidades de leitura na avaliação de Língua Portuguesa, e destaca a capacidade do estudante para apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, sempre em textos de gêneros diversos e em níveis de complexidade diferenciados, conforme a série avaliada. Parte-se da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foca em habilidades que incluem encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula, impressos e digitais.

As provas do PISA requerem que os estudantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consiste em um grupo de avaliações externas que possibilitam o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) de realizar uma análise da educação básica do Brasil. Tem como objetivo oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Os dados dessas e de outras avaliações demonstram que a escola, na sociedade contemporânea, é a principal responsável pela inserção das pessoas na cultura letrada e que se espera que a educação básica crie as condições para que todos os cidadãos possam participar na sociedade, pois nela quase tudo depende da capacidade de processar informação escrita.

Sendo assim, o trabalho aqui proposto é uma síntese de duas pesquisas de Iniciação Científica que focalizaram a maneira como foi tratado o componente curricular Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental no material denominado “Orientações Curriculares: Proposição de Expectativas de Aprendizagem - Ensino Fundamental I” que compõe o “Programa Ler e Escrever” da RMESP que foi indicado aos professores dessas escolas durante a gestão do prefeito Gilberto Kassab (2013 – 2016), com o objetivo de contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os alunos necessitam aprender segundo políticas curriculares de governo.

A questão norteadora foi: “Quais especificidades estão colocadas nos materiais curriculares da RMESP em relação à Língua Portuguesa e à formação do leitor/escritor?”, ou seja, pretendeu-se buscar por meio da leitura do documento uma análise acerca das prescrições curriculares referentes às práticas de leitura e escrita.

Diante disso, as pesquisas tiveram como objetivo principal compreender o material curricular produzido pela RMESP que prescreve ações pedagógicas numa perspectiva política para a formação do sujeito leitor e escritor, propondo ações para professores em relação ao ensino de Língua Portuguesa numa orientação direta à prática pedagógica em sala de aula.

Nesse contexto, são apresentados alguns dados dessas pesquisas. Inicialmente situa-se uma breve síntese conceitual sobre currículo e política curricular; em seguida são apresentados os procedimentos da pesquisa e alguns dados sobre as características

do material para o ensino de Língua Portuguesa segundo conceitos selecionados e os resultados obtidos; por fim seguem as considerações finais.

BASES TEÓRICAS

Pode-se dizer que a questão da seleção e organização do conhecimento escolarizado tem como ponto fundamental o currículo, justamente porque se encontra no centro da ação educacional. Para entender currículo é preciso entender cultura e poder como processos inerentes e indissociáveis.

Assim, diferentes autores têm se dedicado a discutir o currículo, a cultura escolar, a política curricular e suas prescrições, tais como, Gimeno Sacristán (1998); Moreira e Silva (1995); Lopes e Macedo (2011); Macedo (2014; 2015). Dentre eles destaca-se a contribuição de Gimeno Sacristán (1998) que explica e contextualiza o currículo dentro de determinada ordem social e econômica em torno dos eixos ideologia, cultura e poder.

De acordo com o autor, o currículo é regido por ordens jurídicas e administrativas existentes num determinado contexto sócio-histórico. A forma de regular ou validar o conhecimento, de centralizar ou descentralizar o poder das decisões e os aspectos inerentes a esse poder, além de mecanismos pelos quais se exerce o poder (Economia e Estado) determinam e regulam a proposta curricular, ou seja, é a partir de decisões políticas e administrativas que as regras do jogo do sistema escolar funcionam.

Sendo assim, se o currículo escolar é a seleção do conhecimento válido para ser adquirido, difundido e valorizado, a política curricular é que decide o que entra ou não no currículo do sistema curricular obrigatório.

Essa intervenção política do currículo, muitas vezes, restringe a prática pedagógica, limitando o ator docente a mero instrutor técnico e administrativo em sala de aula. Desta maneira, é importante que os agentes escolares consigam avaliar com subsídios teóricos a intervenção administrativa com o intuito de questionarem o seu espaço na participação da construção de uma sociedade democrática enquanto sujeitos de formação dos alunos.

É importante assinalar que, segundo Gimeno Sacristán (1998), a política curricular é sistematizada em torno de uma série de aspectos. Dentre eles estão:

Regulação e imposição do conhecimento tido como válido pelo poder e pela cultura;

A estrutura das decisões: centralizadas ou descentralizadas na regulação do currículo;

Aspectos impostos pelo controle: vigilância, ordenamento do processo pedagógico e intervenção por meio dos materiais didáticos;

Mecanismos específicos ou ocultos que exercem o controle sobre a prática avaliativa e qualitativa do sistema educacional;

Políticas de inovação do currículo: assistência às escolas para aperfeiçoamento dos

professores.

É preciso destacar também que as prescrições e regulações curriculares tem como função prescrever um projeto de cultura comum de sociedade, no qual o sistema educativo exige uma identidade nacional, o que é incompatível com a realidade dinâmica e diversa, gerando e reforçando as desigualdades nas relações sociais, porque espera-se padrões de comportamento, de rendimento escolar e de orientações subjetivas dentro e fora da escola. Como afirma Gimeno Sacristán (1998, p.108), a passagem de alunos pelo sistema escolar, a necessidade de que sua progressão tenha relação com o domínio progressivo de alguns conteúdos à aprendizados básicos, a ordenação do professorado especializado em áreas ou cadeiras do currículo, o controle mínimo na expedição de validações, etc., leva a uma intervenção administrativa inexorável. A regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura e da função social que cumpre. Pensar outra possibilidade suporia se situar em outro sistema educativo e em outra sociedade.

Esse núcleo comum implica conteúdos, aprendizagens básicas e orientações pedagógicas que são exigências curriculares, porém afetam todos e todas as pessoas que passam pela escolaridade comum obrigatória e não só, mas principalmente pelo ensino público.

Ressalta-se que a realidade implica em uma grande desigualdade social e uma ampla heterogeneidade (cultural, étnica, econômica, etc) na imposição de um núcleo comum que solidifica a justificativa da escolaridade como obrigatória, a fim de impor uma cultura normalizadora, ou seja, os interesses de um setor social definido, excluindo todas as outras formas de organização cultural, e impondo um currículo para a população que não pode pagar por sua educação escolarizada.

A pesquisa, seus procedimentos e resultados

As pesquisas de Iniciação Científica foram realizadas no período de agosto de 2018 a julho de 2019 partindo do material curricular apresentado aos professores da RMESP na Gestão de Gilberto Kassab (2013-2016) e focalizando para a análise com base em pesquisa documental o componente curricular Língua Portuguesa, especificamente a apostila “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I”, com seus objetivos, conteúdos e metodologia problematizando a prática de ensino para detectar qual é a proposta curricular apresentada aos professores para a formação do leitor/escritor. São apresentados apenas alguns dados, já que o material integral que se dispõe não é compatível com este espaço. Na sequência situa-se o material seguido de características e dados relativos à Língua Portuguesa.

Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I

O foco específico do presente trabalho pretendeu realizar pesquisa documental que localiza, nos materiais curriculares da RMESP, o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental com seus objetivos, conteúdos e metodologia assinalando as escolhas da política curricular para a formação do leitor/escritor.

Para tanto, foi elaborado um protocolo em que constam campos para registro de todas as informações. A análise ocorreu mediante a leitura, captação das informações e sua decomposição de modo a identificar quais os aspectos tratados e sua forma de abordagem.

O documento “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I” apresenta-se em quatro partes: Parte 1 – Apresentação do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação (SME) que a apostila faz parte; Parte 2 – Fundamentos Legais e articulação entre áreas de conhecimento; Parte 3 – Expectativas de Aprendizagem referentes às diferentes áreas do conhecimento; Parte 4 – Orientações Metodológicas e Didáticas para a implementação das expectativas de aprendizagem.

Para essa análise elaboraram-se três categorias de informação:

Organização curricular: a intenção foi mapear a proposição do programa;

Objetivos para a área de Língua Portuguesa: o intuito foi descrever e analisar os objetivos e conteúdos propostos aos professores;

Metodologia para a área de Língua Portuguesa: a finalidade foi averiguar as orientações gerais e específicas indicadas aos professores.

Organização curricular:

O documento apresenta algumas reflexões acerca de pontos comuns das escolas municipais, no qual define a organização curricular como uma ferramenta potente de orientação a prática pedagógica do professor para a sua avaliação sobre o processo de aprendizagem dos alunos a partir da interdisciplinaridade do ensino de Língua Portuguesa com as outras áreas do conhecimento, compreendendo a leitura e a escrita como responsabilidade interdisciplinar mediada pelo currículo.

Declara-se que a proposta visa desenvolver uma escola de qualidade, que integre nos espaços educativos as vivências sociais de forma democrática a fim de construir os diversos conhecimentos, que promova transformações nas condições de vida dos alunos. Por isso, necessita-se inovar os projetos, implantar tecnologias e docentes comprometidos e preparados com alunos respeitados e motivados.

Isso pode ser visualizado nas variáveis propostas:

- Organização inovadora, aberta e dinâmica nas escolas, traduzidas por proje-

tos pedagógicos participativos e consistentes, orientados por currículos ricos e atualizados;

- Infraestrutura adequada nas escolas, com acesso a tecnologias e à informação;
- Docentes motivados comunicativos e comprometidos com a educação de seus alunos, bem-preparados intelectual, emocional e eticamente, com oportunidades de desenvolvimento profissional;
- Alunos motivados a estudar para aprender, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal, respeitados em suas características e vistos como capazes de aprender;
- Relação entre professores e alunos que permita, mutuamente, conhecer, respeitar, orientar, ensinar e aprender;
- Interação da escola com as famílias e com outras instituições responsáveis pela educação dos alunos. (SÃO PAULO/SME, 2012, p.11-2)

É interessante delimitar que muito disso depende da melhoria das condições de trabalho na escola, contudo o que se declara no documento é que se espera que as escolas sejam capazes de elaborar Projetos Pedagógicos a partir das expectativas de aprendizagem de cada área de conhecimento apresentadas e potencialize a utilização de recursos existentes.

Outro ponto que chamou a atenção foi a enorme quantidade de materiais curriculares elencados que foram elaborados por SME¹ e devem ser articulados pelos coordenadores pedagógicos e professores nas escolas para elaborar o Projeto Pedagógico a fim de contribuir para a melhoria das competências leitora e escritora de todos os /as estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, destaca-se a análise dos resultados de avaliações anuais que indicam o desempenho dos/as alunos/as como dados sociais e culturais para auxiliar estratégias de implementação desses programas por parte de SME.

Finalmente, ressalta-se a indicação de que a

organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos. (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 19)

1 Os materiais curriculares elaborados e elencados são diversos e pertencem aos diferentes projetos:

I. Projeto “Toda Força ao 1º ano do Ciclo I – TOF”;

II. Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 3º ano;

III. Projeto Intensivo no Ciclo I – PIC – 4º ano;

IV. Projeto Ler e Escrever nos 2º, 3º, 4º anos do Ciclo I;

V. Projeto Ler e Escrever em todas as áreas no Ciclo II;

VI. Projeto Compreensão e Produção da Linguagem Escrita por alunos Surdos.

“SÃO PAULO / SME / DOT. Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I” p. 12 – 13.

Assim, pode-se balizar que a

intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente supõe mediatizar a cultura possível nas instituições educativas. Mas, à medida que, dentro do currículo, especialmente no caso da educação obrigatória, passam a se considerar aprendizagens muito diversas e objetivos educativos que cobrem todo um projeto de desenvolvimento humano em suas vertentes intelectuais, afetivas, sociais e morais, a intervenção curricular, prescrevendo ou orientando, ganha um valor decisivo e uma força muito maior (GIMENO SACRISTÀN, 1998, p.114)

1.1.1 Língua Portuguesa: objetivos e expectativas de aprendizagem

O documento apresenta as expectativas de aprendizagem em torno de três grandes campos de conhecimento: Língua Portuguesa e de Matemática; Natureza e Sociedade, Arte e Educação Física. Compreende-se a Língua Portuguesa e a Matemática “como ferramentas essenciais da construção de conhecimentos, com especial atenção ao processo de alfabetização na língua materna e na construção de conceitos e procedimentos numéricos” (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 30)

A concepção de Língua Portuguesa apresentada apoia-se na discussão de que é pela “linguagem que as pessoas expressam ideias, pensamentos e intenções, estabelecem relações interpessoais, se influenciam umas às outras, alterando suas representações da realidade, da sociedade e o rumo de suas ações”. (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 31)

Assim, o ensino de Língua Portuguesa, deve se dar num espaço em que “as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas.” (SÃO PAULO/ SME / DOT, 2007, p. 31)

Fica evidente que a preocupação é que o ensino da leitura e da escrita se dê de maneira reflexiva, explícita e organizada e que o/a estudante vá construindo, progressivamente, categorias explicativas de como a língua funciona permitindo, assim, o desenvolvimento de competências discursivas para falar, escutar, ler e escrever nas inúmeras situações de interação.

Os objetivos declarados centram-se em:

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos respondendo a diferentes propósitos comunicativos;
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade;
3. Analisar criticamente os diferentes discursos e desenvolver a capacidade de avaliar textos;
4. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística desenvolvendo a capacidade crítica.

Dessa concepção e desses objetivos foram definidas as expectativas de

aprendizagem em torno de três modalidades escrita: leitura, produção e análise e reflexão sobre a língua e a linguagem e uma modalidade oral: escuta e produção oral sobre a língua e a linguagem.

Considerou-se que os modos de utilização da linguagem variam nas diferentes esferas da atividade humana, então organizou-se as expectativas em torno dos gêneros de textos de uso social mais frequente e mais acessíveis à faixa etária do ciclo I. Assim, as esferas de circulação de textos orais e escritos selecionadas foram: cotidiana, escolar, jornalística e literária.

Os gêneros sugeridos também foram organizados em ocasionais e permanentes indicando-se quais deveriam ser trabalhados em cada ano do ciclo I do ensino fundamental. A partir disso, apresentaram-se as expectativas de aprendizagem como metas de desenvolvimento que deveriam se alargar e se aprofundar, progressivamente, conforme as necessidades e possibilidades dos estudantes, ou seja, a cada ano do ciclo deveriam ser exploradas basicamente as mesmas expectativas de aprendizagem só que em graus cada vez mais complexos. Foram apresentadas 87 expectativas de aprendizagem no total.

Observa-se que esses objetivos e expectativas de aprendizagem constituem-se em competências e habilidades presentes nas avaliações nacionais e internacionais já comentadas neste trabalho.

Além disso, nota-se que a indicação da Língua Portuguesa em formar indivíduos capazes de utilizar a língua para se comunicar de forma adequada, levando em conta o momento histórico e o lugar geográfico em que vivem, a posição que ocupam em relação aos interlocutores e a finalidade da situação educativa sugere que o desafio que a escola enfrenta é o de “incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores” (LERNER, 2002, p. 17)

1.1.2 Língua Portuguesa: orientações gerais e específicas

Também foram oferecidas orientações específicas para a organização das expectativas de aprendizagem e questões de natureza metodológica e didática.

Em relação às orientações para a organização das expectativas de aprendizagem ressaltou-se a importância do professor avaliar os conhecimentos prévios da turma como ponto de partida para seu planejamento buscando uma visão de conjunto com o que está proposto em termos de expectativas de aprendizagem para aquele ano do ciclo e estabelecendo uma rotina de trabalho em que se organize o tempo didático distribuindo-o em sequências didáticas, projetos, atividades permanentes, situações de sistematização ou ocasionais.

Para as questões de natureza metodológica e didática reforça-se a opção do documento em optar pelo trabalho com os gêneros por conta da preocupação com os

usos da língua criando oportunidade de reconhecimento do texto como parte de um acontecimento social mais amplo que envolve condições de produção, distribuição e leitura.

Dessa maneira, considera-se a necessidade de o professor intermediar as seguintes possibilidades de leitura e produção de textos:

- a. Atividades de leitura: leitura compartilhada, leitura em voz alta pelo professor, leitura autônoma;
- b. Atividades de produção de textos: produção oral com destino escrito, escrever texto de memória, produção de texto de acordo com sua hipótese de escrita, reescrita de texto a partir de modelos, produção de novo texto a partir de modelos, produção de texto a partir de necessidades e escolhas pessoais.

Daí em diante, o documento aponta diversas propostas / sugestões sobre como articular o estudo dos gêneros às expectativas referentes ao sistema de escrita alfabético e aos padrões de escrita esclarecendo, por exemplo, a necessidade de planejar um ensino reflexivo que possibilite às crianças descobrir as regularidades da língua, assimilá-las em atividades de sistematização e aplicá-las em práticas de revisão dos textos que produzem; e de explorar aspectos relacionados à textualidade, ensinando as crianças a substituir os recursos coesivos próprios da oralidade por outros mais utilizados na modalidade escrita.

Por fim, indica como deve ser a avaliação em Língua Portuguesa, seus instrumentos e critérios. Defende a avaliação formativa com instrumentos diretamente relacionados aos objetivos de ensino e às expectativas de aprendizagem sendo bastante variados para detectar se o conjunto das aprendizagens resultou num uso eficaz da língua para a comunicação.

Fica evidente o que Lerner (2002, p. 18) defende como necessário para o ensino da leitura e da escrita na escola - preservar

o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, (...) o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

Contudo, a autora nos alerta que é uma tarefa difícil e que antes de formular soluções é preciso enunciar e analisar as dificuldades, quais sejam,

1. a escolarização das práticas de leitura e de escrita apresenta problemas árdus;
2. os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela;
3. a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino;
4. a necessidade institucional de controlar a aprendizagem leva a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação;
5. a maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor

e os alunos determina quais são os conhecimentos e estratégias que as crianças têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender. (LERNER, 2002, p. 18)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho procurou apresentar algumas reflexões sobre o material curricular da RMESP “Orientações Curriculares - Proposições de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I”. proposto aos professores no período de 2013 – 2016 focalizando o ensino da Língua Portuguesa.

Constatou-se que no documento houve um currículo prescrito que se explicitou por meio do material didático em seus objetivos, expectativas de aprendizagem e orientações didáticas a serem realizadas pelos professores/as com os/as estudantes do ciclo I do ensino fundamental.

Os objetivos e as expectativas de aprendizagem expressaram o que é necessário aprender e anunciaram elementos de referência e as orientações didáticas reforçaram um determinado processo de aprendizagem que produz sentidos e advêm o que é relevante para a escola e para o professor segundo o anseio da Secretaria de Educação.

A intenção era “governar, modificar ou melhorar a prática escolar” por meio de prescrições curriculares (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 115) que carregam interesses e valores (mesmo que estes não estejam tão claros para a comunidade escolar) condicionando a prática pedagógica a partir de demandas sociais e econômicas.

Dito de outra forma, o currículo está vinculado a um contexto social, cultural e histórico, no qual a política curricular é que estabelece a organização desse contexto. É por isso que prescrever e orientar o currículo interfere na relação de alunos e professores, portanto na regulação da vida escolar.

Ao buscar compreender o que é currículo e como ele se constitui nos deparamos com o fato de que ele é o agente que decide os conteúdos e a vida pedagógica das escolas e suas práticas. Um currículo prescrito, por mais que carregue valores democráticos, continua sendo um regulador da prática docente, portanto um objeto de controle.

Lerner (2002, p. 35) esclarece o caráter político do profissional docente, que costuma ser negado por ignorância ou por questões ideológicas defendendo que é de responsabilidade de cada professor “prever atividades e intervenções que favoreçam a presença na sala de aula do objeto de conhecimento tal como foi socialmente produzido, assim como refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis.”

Finalmente, o professor não tem o poder de modificar de modo decisivo o sistema de ensino, mas é possível mudar as suas práticas, revê-las, replanejar-se, alterá-las e buscar uma formação ativa e investigativa, na qual permaneça ao encontro com o ato que é de sua

responsabilidade: socializar os objetos de ensino e fazer as devidas críticas aos aspectos políticos que prescrevem as orientações curriculares.

REFERÊNCIAS:

BARROSO, J. O estudo da escola. PORTO: Porto Editora, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J., (1998). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. Tradução de Ernani F.da F. Rosa, 1998.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. Revista e-Curriculum. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555 out./dez.2014

_____ e LOPES, A. C. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** / Telma Weisz; com Ana Sanches - 2.ed. - São Paulo: Ática, 2009.



HELENA MACHADO DE PAULA

ALBUQUERQUE: mestre e doutora pela PUC/SP, coordenadora do grupo de pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais. Professora, Diretora, Supervisora de Ensino e Delegada de Ensino no Sistema Público do Estado de São Paulo. Possui o Título de Cidadã Paulistana. É Professora da Faculdade de Educação da PUC/SP do

Departamento de Fundamentos, Gestão e Políticas da Educação, Coordenadora do curso de Pós Graduação Lato Sensu de Gestão Educacional e Escolar e do Curso de Extensão Cultural e Universitária em Direitos Humanos, Legislação e Políticas.



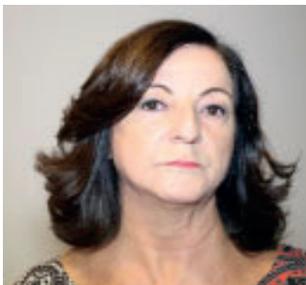
JOSEFINA M. C. ZAGARI: é Consultora e Gestora na área de Recursos Humanos e Desenvolvimento Organizacional há mais de 25 anos. Especialista em Educação Cooperativa é Pedagoga formada pela Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, atualmente contribui com projetos educacionais que capacitam equipes multidisciplinares em empresas de vários segmentos. Participa do grupo de pesquisas em

Gestão e Políticas Públicas da Faculdade de Educação da PUC/SP em estudos que envolvem os atuais Desafios da Educação no Brasil e o papel do profissional Pedagogo no mercado de trabalho.



JULIANA CRISTINA BARBOSA DO AMARAL:

mestre em Educação História, Política, Sociedade pela PUC/SP. Compõe o grupo de pesquisa em Gestão e Políticas Educacionais. Atua na área educacional, prestando assessoria às escolas municipais de Santo André, com foco na Educação Especial. Com interesse em pesquisas nas áreas de Direitos Humanos, Gestão Educacional e Diversidade.



MADALENA GUASCO PEIXOTO: docente e pesquisadora da área de educação com ênfase em fundamentos e políticas públicas da educação, mestre e doutora em Filosofia e História da Educação Pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora titular do Departamento de Fundamentos, Políticas e Gestão da educação da Faculdade de Educação da PUC SP. Diretora da

Faculdade de Educação da PUCSP. Coordenadora Da Secretaria Geral Da Confederação Nacional dos Trabalhadores Em Estabelecimentos de Ensino. Membro da Executiva Nacional do Fórum Nacional Popular de Educação e Membro Da Diretoria Executiva Da Comunidade Dos Países De Língua Portuguesa Sindical (CPLP-SINDICAL)



NATALIA DE SOUZA SERRA MARSOLI: é estudante de graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Apaixonada por crianças e alfabetização, está estagiando com uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental I em uma escola bilíngue no bairro de Perdizes, em São Paulo. Além do seu amor por ensinar e aprender, também é bastante engajada nos estudos acerca do cenário político, econômico

e social brasileiro e como o mesmo vem afetando profundamente as redes de ensino no país (tanto pública quanto privada).



MARIA ANITA VIVIANI MARTINS: Professora Doutora PUCSP Programa Educação Currículo Professora Titular do Departamento Educação Formação docente gestão e tecnologias” Faculdade de Educação PUCSP . Docente em cursos de Graduação, Pós-Graduação Lato Sensu Psicopedagogia PUC SP Coordena Grupos de Estudo nos temas Formação de Professores

Ensino Aprendizagem. Pesquisadora Vice Líder do grupo de pesquisa “Educação Produção do conhecimento. (CNPq). Docente em cursos de graduação e pós graduação. Orienta pesquisas em níveis complementares graduação e pós graduação com foco em ensino aprendizagem formação docente ensinar aprender. Desenvolve projetos e assessoria em instituições públicas ou privadas de assistência ao ensinar aprender.

LUCIANA VIEIRA DE OLIVEIRA: Pedagoga formada pela PUC-SP. Professora ativa integrada em escolas públicas e privadas. Participante em projetos de intervenção pedagógica e de extensão no Brasil e no exterior.

GABRIELA ANGIMAHTZ ROMERA: Pedagoga formada pela PUC - SP. Professora de ensino Fundamental I. Participante em projetos de intervenção pedagógica no Brasil (PIBID) e em projetos educacionais no exterior.



MARIA OTILIA JOSÉ MONTESSANTI MATHIAS:

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). É professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no curso de Pedagogia / Faculdade de Educação / Campus Monte Alegre. Atua como docente também nos cursos de especialização (COGEAE) de Língua Portuguesa, Tecnologias e Inovações Educacionais e Gestão Educacional e Escolar. Tem experiência na área de formação docente para a Educação Básica, com ênfase no ensino de Ciências da Natureza, Projetos e Inovação Curricular, Metodologias Ativas de Aprendizagem, Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC) e para o ensino superior. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação e Produção do Conhecimento / Cátedra Interinstitucional Joel Martins (PUC/SP, FASM, UNIFESP e UFSCar) e do Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais (GPTed).



JULIANA TOTTI DA SILVA MOALA: Bióloga, especialista em Citogenética Humana com experiência de 8 anos na área. Foi bolsista CNPq de iniciação científica do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares da Universidade de São Paulo (IPEN-USP), tendo atuado em pesquisa com o gene do hormônio de crescimento humano. Foi bolsista FAPESP de iniciação científica no Laboratório de Genética Humana do Instituto

Butantan, tendo atuado em pesquisa com células-tronco de polpa de dente humana. Atualmente é estudante de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), foi aluna de iniciação científica na mesma instituição no projeto intitulado: O Uso do Scratch no letramento matemático dos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental (sem fomento) e colaboradora no projeto vinculado ao CNPq e Programa Ciência na Escola: A robótica, o Pensamento Computacional e as Tecnologias Digitais na Educação Básica: Potencializando Aprendizagens e Competências em Processos de Ressignificação do Ensino de Ciências na Universidade Nove de Julho.



MÔNICA FÁTIMA VALENZI MENDES: é Pedagoga, Mestre e Doutora pela PUC-SP. Professora de Ensino Fundamental I aposentada da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Atua como professora na Faculdade de Educação, coordena o curso de pós-graduação em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual e o Núcleo de Apoio Pedagógico e Educação Inclusiva (NAPEI) na PUC-SP.



MEIRE ROCHA VIANA: Pedagoga formada pela PUC-SP. É estudante do curso de Pós Graduação em Neurociências, Educação e Desenvolvimento Infantil na PUC-RS. Premiada com Menção Honrosa, pelo trabalho de Iniciação Científica aqui apresentado. Faz parte do projeto Drama for Chance da Cultura Inglesa que promove uma reflexão sobre o conceito de Justiça Climática.



TACIANE NASCIMENTO FELIX: Formada em Pedagogia pela PUC-SP e pós-graduanda em Educação, Política e Sociedade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. Atualmente é educadora na rede privada, onde apoia professores regentes de alfabetização e letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

A produção acadêmica-científica muitas vezes fica restrita aos educadores e alunos que a construiu subtraindo os benefícios de sua difusão. Este livro pretende romper com tal postura. Tem como objetivo socializar resultados de diferentes projetos oriundos de grupos de pesquisa da PUC SP cadastrados no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e de Iniciação científica relacionada, em princípio, às linhas de pesquisa: de gestão e políticas públicas e de processos de ensino aprendizagem. Quer contribuir para tornar pública pesquisas coparticipativas entre alunos e professoras da Faculdade de Educação da PUC/SP e o cotidiano docente envolvido com ensino, pesquisa e extensão.

O título quer reafirmar a abrangência e complexidade das temáticas das pesquisas em educação e o implícito necessário do diálogo rigoroso entre os fundamentos envolventes na problematização do educar.

Os textos têm origem e fonte nos relatórios e resultados de pesquisas de Iniciação Científica sob a orientação de professoras autoras dos projetos e financiadas com bolsas para estudantes e, outros textos, de projetos de pesquisa do grupo de pesquisa originário da professora orientadora. Do conjunto das pesquisas apresentadas os textos estão centrados nas pautas: gestão e política pública, ensino aprendizagem e tecnologias e ensino. O livro está organizado nesta sequência.

A produção acadêmica-científica muitas vezes fica restrita aos educadores e alunos que a construiu subtraindo os benefícios de sua difusão. Este livro pretende romper com tal postura. Tem como objetivo socializar resultados de diferentes projetos oriundos de grupos de pesquisa da PUC SP cadastrados no CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e de Iniciação científica relacionada, em princípio, às linhas de pesquisa: de gestão e políticas públicas e de processos de ensino aprendizagem. Quer contribuir para tornar pública pesquisas coparticipativas entre alunos e professoras da Faculdade de Educação da PUC/SP e o cotidiano docente envolvido com ensino, pesquisa e extensão.

O título quer reafirmar a abrangência e complexidade das temáticas das pesquisas em educação e o implícito necessário do diálogo rigoroso entre os fundamentos envolventes na problematização do educar.

Os textos têm origem e fonte nos relatórios e resultados de pesquisas de Iniciação Científica sob a orientação de professoras autoras dos projetos e financiadas com bolsas para estudantes e, outros textos, de projetos de pesquisa do grupo de pesquisa originário da professora orientadora. Do conjunto das pesquisas apresentadas os textos estão centrados nas pautas: gestão e política pública, ensino aprendizagem e tecnologias e ensino. O livro está organizado nesta sequência.
