

Sérgio Nunes de Jesus | Simone Matia da Silva
(Organizadores)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



Sérgio Nunes de Jesus | Simone Matia da Silva
(Organizadores)

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade



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

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 Os autores

Copyright da edição © 2024 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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª 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
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª 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
 Profª Drª 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
 Profª Drª 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
 Profª Drª 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
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª 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
 Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 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
 Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª 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

Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5

Diagramação: Ellen Andressa Kubisty
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Sérgio Nunes de Jesus
 Simone Matia da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>Educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5 / Organizadores Sérgio Nunes de Jesus, Simone Matia da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-2443-7 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.437241504</p> <p>1. Educação. I. Jesus, Sérgio Nunes de (Organizador). II. Silva, Simone Matia da (Organizadora). III. 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.

O cenário educacional brasileiro, desde os primórdios passa por (re) modelações essenciais ao processo evolutivo no que tange a relação ensino-aprendizagem, tendo como caminhos norteadores as políticas públicas em educação. Assim, a Coleção “*Organização educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5*” reúne em seus capítulos, relatos de pesquisa que buscam contribuir, de forma significativa para a prática expansiva na organização de uma educação de qualidade.

Com essa visão, convidamos você – caríssimo(a) leitor(a), para a leitura dos seguintes textos: *Qualidade na educação: estratégias para promover uma aprendizagem significativa* – que busca salientar a importância das estratégias de ensino para uma aprendizagem efetiva; em consonância temos - *A importância do professor tutor associado a tecnologia da informação e comunicação (TIC) no processo de aprendizagem na modalidade de ensino à distância (EaD)* – o qual aborda a relevância dos conhecimentos tecnológicos, que coadunam no aprimoramento do ensino, por meio da modalidade; seguido dos pressupostos de *O papel da mediação pedagógica na formação humana EAD: um relato de experiência* – que descreve as relações entre a mediação pedagógica e suas contribuições para a formação social e humana; como substancial, o texto *Contribuições pedagógicas para a educação básica durante o ensino remoto* – elenca em suas práticas de linguagem, o quão perspicaz a prática pedagógica pôde ser durante o período de ensino remoto, aproximando professor-aluno no processo do aprendizado; nesse viés, tem-se o texto *Estratégias metodológicas para el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de ingeniería de la Universidad Nacional de Juliaca* – que elucida a necessidade de se buscar estratégias que contribuam para as competências investigativas do aprendizado dos alunos; em sequência, o texto *As contribuições do projeto mediação para a transformação para a política municipal de educação do campo* – traz uma abordagem voltada para a mediação na educação, em suas diversas modalidades, aqui em questão, voltada para a educação do campo; vemos também, o texto *A dinâmica entre a residência pedagógica e os saberes que atuam na formação inicial docente* – que destaca as relações existentes entre as práticas pedagógicas e os saberes obtidos do conhecimento de mundo, como princípios para a formação docente.

Assim, a Coleção “*Organização educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5*” busca em seus textos, apresentar caminhos que percorrem a educação em sua prática cotidiana. Em sequência, o texto *Novo ensino médio SESI: transformação estrutural de concepção e de práxis docente* – enumera a necessidade na concepção da prática docente, haja vista as remodelações que foram inseridas no novo ensino médio; nessa perspectiva, podemos observar na

leitura do *Currículo escolar e a formação cidadã no ensino médio: uma análise da base nacional comum curricular* – a (re)organização do currículo, como instrumento norteador na formação para o exercício efetivo da cidadania; em seguida, o texto *O impacto da grande quantidade de informações disponíveis no ambiente virtual na geração de screenagers e novos desafios à educação* – apresenta os impactos e desafios que as informações disponíveis no ambiente virtual, trouxeram para a educação; conquanto, vemos no texto *O plano municipal de educação em face dos princípios da governança pública* – a essência da elaboração eficaz de planos e políticas públicas, voltadas para a educação pública de qualidade; nesse viés, o texto *O processo de educação para menores infratores: o papel do pedagogo* – dialoga em sua diversidade, a abrangência dos educadores em lidar com a diversidade de público, aqui em questão o menor infrator, em busca da (re)socialização; assim, o texto *Inovação e cooperação na educação: o impacto do programa união faz a vida na Região Centro Serra/RS* – aborda pontos voltados para a inovação e cooperação, parceria que impacta no percurso educacional; assim, é válido observar os apontamentos no texto *Experiência e narrativa como abordagem epistemológica na compreensão do desenvolvimento profissional docente: algumas aproximações* – no quesito desenvolvimentista, que abrange as práticas do profissional docente em sala de aula.

Nessa perspectiva, observamos que a prática pedagógica torna-se ponto de apoio na presente Coleção, pois conjumina as personagens que fazem parte do processo, a saber, professores, alunos e políticas públicas em educação de qualidade. Assim, temos o texto *Correção textual no ensino fundamental: experiências de uma residente em formação inicial* – o qual reporta a importância da correção textual, para a compreensão efetiva dos conteúdos; nesse viés, o texto *(Des)caminhos na formação de professores: uma contextualização histórico-conceitual* – discute a relação dos caminhos na formação do professor, por meio da abordagem histórico-conceitual dos conteúdos; em contrapartida, ao abordar a *Educação patrimonial: caminho para um ensino/educação emancipatória* – a discussão propõe, ser a educação patrimonial relevante para sua efetivação emancipatória no cenário educacional brasileiro; a leitura do texto *Estágio no maternal 1º A: identidade docente em foco* – expõe a importância do docente em se reconhecer enquanto identidade no ciclo educacional, o qual exerce seu papel formador; outrossim, no texto *Aspectos que incidem da leitura e aprendizagem da língua portuguesa dos alunos dos 9º anos do ensino fundamental das escolas municipais da cidade de Cristanópolis/SE, no ano de 2018* – descreve a leitura, como sendo a base para a busca contínua do conhecimento-aprendizado, tanto intelectual quanto de mundo; como extensão do aprendizado, o texto *Extensão*

rural universitária: uma proposta de ação dialógica e interdisciplinar – dialoga a relevância da interdisciplinaridade dos componentes curriculares na formação eficaz do aluno; logo, sendo a educação um percurso que envolve ensinar-aprender, as metodologias avaliativas precisam contemplar a diversidade do público alvo, o aluno, como aponta o texto *Avaliação da educação infantil a partir de indicadores de qualidade: os caminhos de uma experiência* – que explicita os pormenores da avaliação na educação infantil, por meio de indicadores de qualidade; em consonância, texto *Avaliação de impacto das parcerias público privadas (PPP) em educação: um estudo de caso da PPP educacionais de Belo Horizonte* – analisa a dualidade presente entre o ensino-aprendizado ofertado pelas parcerias entre público e privado, e suas implicações na educação, o texto *A formação contínua para o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar* – o texto parte da seguinte problemática: Como a formação contínua pode contribuir para o uso dos resultados das avaliações no contexto escolar? Também apresenta reflexões a respeito da prática pedagógica, formação contínua, papel do pedagogo, entre outros que se tornam indispensáveis para compreender tal processo e por fim o último capítulo, *Um povo sem voz: Breve relato dos desafios da educação ao longo da história* - tem como principal objetivo, discutir sobre as dificuldades que os alunos com deficiência auditiva vêm enfrentando ao longo da história da humanidade.

Assim, ao pensar a educação, como um caminho que requer organização, planejamento, políticas públicas de qualidade e o fazer pedagógico, é fundamental para que tenhamos uma sociedade justa e pensante, apta para desempenhar suas funções sociais. Tal percurso, permitirá a formação de um cidadão crítico e social, enquanto posição sujeito que pertence a uma sociedade plural. Logo, esperamos que a Coleção “Organização educação: expansão, políticas públicas e qualidade 5”, possa contribuir para a caminhada que envolvem a teoria e a prática docente.


A formação contínua para o uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar

Sérgio Nunes de Jesus
Simone Matia da Silva

CAPÍTULO 1 1

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Roosewelt Aurelio Silva Costa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415041>

CAPÍTULO 2 7

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR TUTOR ASSOCIADO A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EaD)


Gicele Santos da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415042>

CAPÍTULO 327

O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO HUMANA NA EAD: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Patrícia Simone de Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415043>

CAPÍTULO 438


CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE O ENSINO REMOTO

Alyne de Oliveira Brito

Thalia Rhaney Silva de Oliveira

Jusinei Meirelles Stropa

Geremias Dourado da Cunha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415044>

CAPÍTULO 547

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA

Deyna Lozano Ccopa

José Luis Pineda Tapia

Olivia Magaly Luque Vilca


Marisol Rojas Barreto

Edwin Huayhua Huamani

Raúl Reynaldo Ito Diaz

Maribel Jara Mamani

Lisbeth Carina Coaquira Huacani


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415045>

CAPÍTULO 665

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO MEDIAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO PARA A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

João Vitor de Andrade Santos


Natália Pereira dos Santos
 Elaine de Oliveira Andrade
 Raimunda Alves Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415046>

CAPÍTULO 777

A DINÂMICA ENTRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS SABERES QUE ATUAM NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE


Cintia Matos
 Fernanda Salla Brandini
 Julian Monike Nazario Scolaro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415047>

CAPÍTULO 887

NOVO ENSINO MÉDIO SESI: TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL DE CONCEPÇÃO E DE PRÁXIS DOCENTE

Tereza Cristina de Paula
 Luiza Maria Martins Chaves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415048>

CAPÍTULO 993

CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR


Sofia Maria de Oliveira e Oliveira
 Corina Fátima Costa Vasconcelos
 Jadson Justi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4372415049>

CAPÍTULO 10..... 108

O IMPACTO DA GRANDE QUANTIDADE DE INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS NO AMBIENTE VIRTUAL NA GERAÇÃO DE *SREENAGERS* E NOVOS DESAFIOS À EDUCAÇÃO

Josiane Carraro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150410>

CAPÍTULO 11116

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FACE DOS PRINCÍPIOS DA GOVERNANÇA PÚBLICA

Gloria de Lourdes S. de O. Melo
 Walterlina Brasil


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150411>

CAPÍTULO 12..... 132

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA MENORES INFRATORES: O PAPEL DO PEDAGOGO

Claudia Aparecida Terra Silva
 Dalcio Rosário Alves


Heleno Elias da Silva
Luana Aves Cunha Dias
Soraya Viana da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150412>

CAPÍTULO 13..... 145

INOVAÇÃO E COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O IMPACTO DO PROGRAMA
UNIÃO FAZ A VIDA NA REGIÃO CENTRO SERRA/RS


Luci Fornari Abreu
Wanda Maria Genro Appel
Cristiane de Oliveira Biscaino
Micheli Cazarolli
Danieli de Oliveira Biolchi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150413>

CAPÍTULO 14..... 158

EXPERIÊNCIA E NARRATIVA COMO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NA
COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Everton Rossi
Filomena Maria de Arruda Monteiro
Silvana de Alencar Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150414>

CAPÍTULO 15..... 171

CORREÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE
UMA RESIDENTE EM FORMAÇÃO INICIAL


Daiana Danubia Bezerra de Oliveira
Anderson Rany Cardoso Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150415>

CAPÍTULO 16..... 181

(DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UMA
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL


Sueli Andrade dos Santos
Maria de Fátima Matos de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150416>

CAPÍTULO 17..... 199

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CAMINHO PARA UM ENSINO/EDUCAÇÃO
EMANCIPATÓRIA

Márcia Lenir Gerhardt
Guilherme Barbat Barros
Cláudia Letícia de Castro do Amaral
Leonardo Cassol Rodrigues
Juliana Rodhe Neves
Gustavo Padilha


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150417>

CAPÍTULO 18.....207**ESTÁGIO NO MATERNAL 1A: IDENTIDADE DOCENTE EM FOCO**


Tácio Assis Barros

Laís Leni Oliveira Lima

Helen Patrícia Alves Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150418>**CAPÍTULO 19..... 218****ASPECTOS QUE INCIDEM DA LEITURA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE CRISTINÁPOLIS/SE, NO ANO DE 2018**


Riviany Costa Magalhães

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150419>**CAPÍTULO 20234****EXTENSÃO RURAL UNIVERSITÁRIA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIALÓGICA E INTERDISCIPLINAR**

Paulo Roberto Cardoso da Silveira

Carla Lisiane Ibaldi Carabajal

Monique de Barros Silva


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150420>**CAPÍTULO 21.....243****AValiação DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE INDICADORES DE QUALIDADE: OS CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA**

Maria Sandra de Oliveira

Ana Benvinda C.S. Cosmo


Mirian Silva Gonçalves Freitas

Márcia Cristina Tognete Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150421>**CAPÍTULO 22253****AValiação DE IMPACTO DAS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS (PPPs) EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DAS PPPs EDUCACIONAIS DE BELHO HORIZONTE**

Kelly Simões Arpino


Rodrigo Nobre Fernandez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150422>**CAPÍTULO 23280****A FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O USO DOS RESULTADOS DAS AValiações EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Elismara Zaias Kailer

Luana Santos

Tuany Cristina Carvalho Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150423>

CAPÍTULO 24298

UM POVO SEM VOZ: BREVE RELATO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

José Vagnesso Max Cardoso de Melo



<https://doi.org/10.22533/at.ed.43724150424>

SOBRE OS ORGANIZADORES 310**ÍNDICE REMISSIVO311**

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Data de aceite: 01/04/2024

Roosevelt Aurelio Silva Costa

Professor Esp. Formador IEMA Itaquibacanga
Licenciado em Informática, Licenciado em Matemática. Especialista em Informática na Educação, Especialista em Educomunicação e tecnologias, Especialista em Educação e novas tecnologias. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

RESUMO: A qualidade na educação é um princípio fundamental que impulsiona o desenvolvimento das sociedades e o crescimento individual dos alunos, não se limitando à mera transferência de conhecimento, mas engloba a promoção da Aprendizagem Significativa, na qual os alunos compreendem profundamente os conceitos e veem a relevância do que estão aprendendo. Este trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica para abordar a qualidade na educação, sendo que esta depende de professores qualificados, que possuem conhecimento sólido e habilidades pedagógicas para envolver e motivar os alunos. A escola deve possuir infraestrutura adequada, salas de

aula bem equipadas, acesso à tecnologia e materiais didáticos atualizados. Além disso, a promoção da diversidade e da inclusão enriquece o ambiente e torna-o mais equitativo. O currículo deve ser relevante, atualizado e equilibrado, para preparar os alunos para o mundo real. A avaliação deve ser justa e significativa, utilizando uma variedade de métodos para medir o entendimento e as habilidades dos alunos. Também é fundamental o comprometimento de todos os envolvidos, desde os governos que devem investir em recursos educacionais até as escolas que devem criar um ambiente propício ao aprendizado. Em última análise, a qualidade na educação é uma jornada contínua, moldando não apenas o presente, mas também o futuro das gerações. Ao focar na Aprendizagem Significativa, Professores Qualificados, Infraestrutura Adequada, Currículo Relevante e Avaliação Justa e Significativa, podemos criar ambientes escolares que promovem o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e próspera.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade. Educação. Aprendizagem. Tecnologia.

ABSTRACT: Quality in education is a fundamental principle that drives the development of societies and the individual growth of students, not limited to the mere transfer of knowledge, but encompasses the promotion of Meaningful Learning, in which students deeply understand concepts and see the relevance of what they are learning. This work's methodology was a bibliographic review to address quality in education, which depends on qualified teachers, who have solid knowledge and pedagogical skills to engage and motivate students. The school must have adequate infrastructure, well-equipped classrooms, access to technology and up-to-date teaching materials. Furthermore, promoting diversity and inclusion enriches the environment and makes it more equitable. The curriculum must be relevant, up-to-date and balanced to prepare students for the real world. Assessment should be fair and meaningful, using a variety of methods to measure students' understanding and skills. The commitment of everyone involved is also essential, from governments that must invest in educational resources to schools that must create an environment conducive to learning. Ultimately, quality in education is an ongoing journey, shaping not only the present but also the future of generations. By focusing on Meaningful Learning, Qualified Teachers, Adequate Infrastructure, Relevant Curriculum, and Fair and Meaningful Assessment, we can create school environments that promote student growth and development, contributing to a more equitable and prosperous society.

KEYWORDS: Quality. Education. Learning. Technology.

INTRODUÇÃO

A qualidade na educação é extremamente importante para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades. Uma educação de qualidade não apenas prepara os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os capacita para enfrentar desafios futuros, promove a equidade e contribui para o crescimento econômico de um país.

A qualidade na educação é um tema de grande relevância em todo o mundo. Ela está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento pessoal, social e econômico de um país. Uma educação de qualidade é fundamental para preparar os indivíduos para os desafios do século XXI e garantir um futuro promissor para as gerações vindouras. O presente trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir dos conteúdos abordados nesta componente curricular e sua internalização com a instituição de ensino a qual este mestrando leciona, onde exploraremos o que é qualidade na educação e como promovê-la em uma instituição escolar.

Neste paper, discutiremos cinco elementos-chave que contribuem para a qualidade na educação: Aprendizagem Significativa, Professores Qualificados, Infraestrutura Adequada, Currículo Relevante e Avaliação Justa e Significativa, bem como estudo de caso ocorrido na escola onde este mestrando leciona.

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

A qualidade na educação é um conceito essencial que transcende a mera transmissão de informações e conhecimentos. Ela representa um compromisso com o desenvolvimento integral dos indivíduos, a promoção da igualdade de oportunidades e o fortalecimento das bases de uma sociedade justa e próspera.

A qualidade na educação vai além do simples ato de ensinar e aprender. Ela é caracterizada pela promoção da Aprendizagem Significativa, na qual os estudantes não apenas memorizam fatos, mas compreendem profundamente os conceitos e suas aplicações na vida cotidiana. Isso requer uma abordagem pedagógica que estimule a curiosidade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, permitindo que os alunos se tornem aprendizes ao longo da vida.

Professores qualificados desempenham um papel crucial na garantia da qualidade da educação. Eles não só possuem conhecimento sólido em suas áreas, mas também habilidades pedagógicas para envolver e motivar os alunos. Além disso, a infraestrutura escolar deve ser adequada, fornecendo um ambiente propício ao aprendizado, com acesso a tecnologia e materiais atualizados.

Um currículo relevante é outro componente-chave da qualidade na educação. Deve ser flexível, atualizado e equilibrado, adaptando-se às necessidades do mundo em constante mudança. Além disso, a avaliação justa e significativa desempenha um papel crítico, medindo o entendimento e as habilidades dos alunos de maneira abrangente.

Em resumo, qualidade na educação é a garantia de que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou circunstâncias, tenham acesso a uma educação que os capacite a alcançar todo o seu potencial. Ela é o alicerce de uma sociedade inclusiva e dinâmica, preparando as gerações futuras para enfrentar os desafios do mundo em constante evolução. Portanto, investir na qualidade da educação é investir no futuro.

PROMOÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM UM AMBIENTE ESCOLAR

A qualidade na educação é um tema de importância incontestável, pois tem um impacto direto na formação de indivíduos, na sociedade como um todo e no futuro de uma nação. Garantir que a educação seja de alta qualidade é uma tarefa complexa que envolve vários fatores interconectados. Sendo assim, abordaremos agora cinco elementos-chave que contribuem para a qualidade na educação: Aprendizagem Significativa, Professores Qualificados, Infraestrutura Adequada, Currículo Relevante e Avaliação Justa e Significativa.

Aprendizagem Significativa

A Aprendizagem Significativa é um conceito essencial na busca pela qualidade na educação. Envolve a construção ativa do conhecimento, de modo que os alunos não apenas memorizem fatos, mas também compreendam profundamente os conceitos e suas aplicações na vida real. Podemos então contextualizar as metodologias ativas na análise de Berbel (2011), para uma aprendizagem significativa onde o mesmo afirma que estas práticas baseiam-se em formas de desenvolver o processo do aluno de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, com o propósito de solucionar, com sucesso, desafios diversos. Para promover a aprendizagem significativa, é importante que os educadores estimulem a curiosidade, incentivem a pesquisa, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Quando os alunos percebem a relevância do que estão aprendendo, seu interesse e motivação aumentam, contribuindo para a qualidade da educação.

Professores Qualificados

Segundo análise de Mello (2002, p. 59), não basta que o profissional possua um vasto domínio cognitivo, e formativo inerente a sua qualificação, ou seja, é necessário que o professor saiba como colocar em prática os seus conhecimentos, e adaptar a sua metodologia de ensino constantemente.

Temos como exemplo, a paralisação das atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19. Os professores tiveram que se capacitar para a utilização de *e-learning*, que veio para ficar. Bernardo-Rocha e Arata (2003, p. 3) cita que o funcionamento do *e-learning* está voltado para a comunicação eletrônica, através de ferramentas disponíveis na *internet*, como *e-mail*, *chat*, vídeos, entre outros. Os mesmos destacam ainda que há três pontos principais, se comparado com o método de ensino tradicional: não há desperdício de tempo; o ritmo é estabelecido pelo aluno e a eficiência do conteúdo é mais amplo.

Sendo assim, professores qualificados não apenas possuem domínio dos conteúdos que ensinam, mas também habilidades pedagógicas para auxiliar na transmissão do conhecimento e na consequente construção do conhecimento, por parte de cada estudante, de maneira eficaz. Além disso, a formação contínua, o apoio e o reconhecimento dos professores são cruciais para mantê-los atualizados e motivados. A qualidade dos educadores está diretamente ligada à qualidade da educação que oferecem.

Infraestrutura Adequada

A infraestrutura adequada é fundamental para criar um ambiente de aprendizado propício. Isso inclui salas de aula bem equipadas, acesso à tecnologia e materiais didáticos atualizados. Uma infraestrutura de qualidade não apenas melhora a experiência dos alunos, mas também permite que os professores ensinem de forma mais eficaz. Além disso, a

acessibilidade a espaços seguros e saudáveis é um componente crucial da infraestrutura, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades.

Currículo Relevante

O currículo escolar desempenha um papel crítico na qualidade da educação. Um curriculum relevante deve ser atualizado regularmente para refletir as necessidades do mercado de trabalho, as mudanças sociais e os avanços na ciência e na tecnologia. Ele deve ser equilibrado, abrangendo uma variedade de disciplinas e habilidades, para garantir uma educação completa. Além disso, a diversidade cultural e a inclusão de diferentes perspectivas na abordagem dos tópicos contribuem para um currículo mais rico e inclusivo.

Avaliação Justa e Significativa

A avaliação dos alunos desempenha um papel importante na qualidade da educação, desde que seja justa e significativa. Avaliações devem ser desenhadas para medir o entendimento e aplicação de conhecimentos, em vez de apenas memorização. Além disso, a avaliação deve ser diversificada, utilizando métodos como projetos, apresentações e avaliações práticas, em vez de depender exclusivamente de provas escritas. Isso ajuda a identificar as habilidades e competências dos alunos de maneira mais completa e justa.

PROMOÇÃO DA QUALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NO IEMA ITAQUI-BACANGA

Atualmente, este mestrando leciona no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, criado pela lei estadual 10.385/2015. Em seu segundo artigo, a lei determina que sua finalidade é oferecer educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo associada à UNESCO, funciona em tempo integral, ofertando cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, presente atualmente em mais de 47 municípios do estado. É um ecossistema de educação onde cada uma das unidades oferta cursos de acordo com as necessidades de cada comunidade onde o mesmo está situado. Sendo assim, cada IEMA pleno (assim que são chamados as unidades) possui suas próprias peculiaridades.

Um caso de promoção da qualidade na gestão escolar no IEMA Itaqui-Bacanga, onde atualmente este autor está lotado, se refere à comunicação institucional: Não há um padrão quanto à comunicação interna entre gestão/professores e gestão/responsáveis de estudantes. Nesta situação específica, foi utilizado uma tecnologia de informação e comunicação bastante conhecida: o mensageiro eletrônico Whatsapp. Foi criado um grupo no aplicativo para os informes entre gestores, coordenadores de curso e professores. Num primeiro momento, a solução tecnológica cumpriu sua finalidade de comunicar

institucionalmente os integrantes sobre os mais diversos assuntos. No entanto, a objetividade por parte de alguns professores não foi mantida, e começaram a ser enviados mensagens como “Bom dia”, links de notícias diversas, gif’s, etc. Ou seja, alguns pensavam que estavam ajudando com os post, mas estavam enchendo o grupo de mensagens das mais variadas imagináveis, deixando o grupo deveras confuso.

A solução encontrada foi criar um outro grupo no whatsapp. Dessa vez, apenas os gestores e coordenadores são administradores e somente eles podem enviar mensagens. Dessa forma, somente as informações necessárias e sucintas são postadas nesse grupo, aumentando a eficiência da comunicação interna. Já o grupo anterior, que já estava sem objetividade, ficou sendo livre para que cada integrante poste o que achar que deve postar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade na educação é um objetivo que deve ser perseguido constantemente por todas as partes envolvidas no processo educacional. Proporcionar uma aprendizagem significativa, formar professores qualificados, manter um currículo relevante e envolver a comunidade são apenas algumas das estratégias que podem contribuir para a melhoria da qualidade na educação. Ao investir na qualidade da educação, estamos investindo no futuro de nossos alunos e na prosperidade de nossa sociedade. É um compromisso que deve ser compartilhado por todos.

Concluimos então que a qualidade na educação é a garantia de que todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou circunstâncias, tenham acesso a uma educação que os capacite a alcançar todo o seu potencial. Ela é o alicerce de uma sociedade inclusiva e dinâmica, preparando assim as gerações futuras para enfrentar os desafios do mundo em constante evolução. Portanto, investir na qualidade da educação é investir no futuro.

REFERÊNCIAS

Berbel, N. A. Navas. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/h7v1ads>. Acessado em 21 de outubro de 2023.

Bernardo-Rocha, Eliza E. R.; Arata, Renata Naomi. (2010). E-learning. O desenvolvimento do aprendizado eletrônico para treinamento interno: uma proposta para uma instituição de ensino profissionalizante. Disponível em: Anais do III EGEPE – Brasília/DF. Disponível em: <https://bit.ly/00vq17sd>. Acesso em 21 de outubro de 2023.

Maranhão. (2015). Diário Oficial do Estado. Disponível em <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/LEI-DO-IEMA.pdf>. Acessado em 21 de outubro de 2023.

Mello, C; Almeida Neto, J; Petrillo, Regina. (2002). Educação 5.0 - Educação para o Futuro. Editora Processo.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR TUTOR ASSOCIADO A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)

Data de submissão: 12/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Gicele Santos da Silva

Grupo de Pesquisa GEPEPP/CNPQ/
UFSM – Universidade Federal de Santa
Maria-RS. Porto Alegre-RS
<https://orid.org/0009-0001-8624-1600>
<https://lattes.cnpq.br/5705290214900644>

RESUMO: Independente da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) tenha contribuído para diminuir a distância entre Alunos, Professores e Instituições de Ensino, a presença de um Professor Tutor na Sala de Aula Virtual é de grande importância no processo de aprendizagem, na Modalidade de Ensino à Distância (EaD). O presente Capítulo busca apresentar, detalhar e conceituar a importante atuação do Professor Tutor, nesta modalidade de ensino. O método escolhido consiste em uma pesquisa exploratória e descritiva através de um levantamento bibliográfico de autores e publicações que dão ênfase à temática e respondendo a questão objeto do estudo: Com o crescimento da modalidade de ensino remoto, qual a importância do Profissional Professor Tutor e da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no processo de aprendizagem na Modalidade de Ensino à Distância (EaD)? O estudo tem por objetivo geral detalhar a

importância do Professor Tutor associado às TICs no processo de aprendizagem, na Modalidade de Ensino à Distância (EaD). E como objetivos específicos: Analisar o papel e o perfil do Professor Tutor, na Modalidade de Ensino à Distância (EaD); Identificar as competências tecnológicas, sociais e profissionais do Professor Tutor, para atuar na Modalidade de Ensino EaD; Compreender as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no processo de aprendizagem na Modalidade de Ensino EaD. O Professor Tutor é a peça fundamental no elo entre Professor Titular e o Aluno. É ele que facilita, orienta e motiva o aluno a permanecer dentro da sala de aula. Estimulando o aluno/aprendiz para a descoberta, desenvolvimento e aprimoramento de novas ideias, opiniões e, principalmente, na busca do seu próprio conhecimento adequado ao seu ritmo de aprendizagem e disponibilidade. O resultado do estudo mostra o quanto esta modalidade de ensino cresceu e faz uma abordagem do cenário educacional em que velhos paradigmas estão sendo questionados e, consequentemente, reinterpretados.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria. Professor Tutor. Aprendizagem a Distância. Ensino a Distância - EaD. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

THE IMPORTANCE OF THE TUTOR TEACHER ASSOCIATED WITH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) IN THE LEARNING PROCESS IN THE DISTANCE LEARNING MODE (EAD)

ABSTRACT: Regardless of whether Information and Communication Technology (ICT) has contributed to reducing the distance between Students, Teachers and Educational Institutions, the presence of a Tutor Teacher in the Virtual Classroom is of great importance in the learning process, in the Online Teaching Modality. Distance (EaD). This Chapter seeks to present, detail and conceptualizes the important role of the Tutor Professor in this teaching modality. The chosen method consists of exploratory and descriptive research through a bibliographical survey of authors and publications that emphasize the theme and answering the question object of the study: With the growth of the remote teaching modality, what is the importance of the Professional Teacher Tutor and the Information and Communication Technology (ICT), in the learning process in Distance Learning (EaD)? The general objective of the study is to detail the importance of the Tutor Professor associated with ICTs in the learning process, in the Distance Learning Modality (EaD). And as specific objectives: Analyze the role and profile of the Tutor Professor, in the Distance Learning Modality (EaD); Identify the technological, social and professional skills of the Tutor Teacher, to work in the Distance Learning Teaching Modality; Understand Information and Communication Technologies (ICTs) in the learning process in Distance Learning. The Tutor Professor is the fundamental piece in the link between the Full Professor and the Student. He is the one who facilitates, guides and motivates the student to stay in the classroom. Encouraging the student/apprentice to discover, develop and improve new ideas, opinions and, mainly, in the search for their own knowledge suited to their learning pace and availability. The result of the study shows how much this teaching modality has grown and provides an approach to the educational scenario in which old paradigms are being questioned and, consequently, reinterpreted.

KEYWORDS: Tutoring. Tutor Teacher. Distance Learning. Distance Learning (EaD) Modality. Information and Communication Technology (ICT).

INTRODUÇÃO

O Capítulo apresentado se justifica pela importância que a Modalidade de Ensino à Distância (EaD) assumiu, não só no Brasil, mas em todo o Planeta Terra e o papel essencial desempenhado pelo Professor Tutor no processo de ensino e aprendizagem.

O Professor Tutor estimula e promove o aprendiz/aluno para uma autonomia acadêmica, a sua autoaprendizagem, oferecendo subsídios concretos de um amadurecimento profissional.

A Educação à Distância (EaD) é uma modalidade de ensino em expansão com relevância social, proporcionando as pessoas - o que se achava impossível de acontecer - à volta para a sala de aula e de adquirir conhecimento. Ao ser integrado a um grupo dos privilegiados, interagindo com Professores, Professores Tutores, Instituições de Ensino e utilizando o que há de melhor em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). A modalidade de Ensino à Distância (EaD) vem se destacando, a cada dia, principalmente

após o período Pandêmico da COVID-19, como uma influência entre os interessados em garantir um espaço ou retorno ao mercado de trabalho, capacitando e mantendo a qualidade nas atividades profissionais.

Nesta modalidade de ensino o Aluno é quem define a ideia, ou melhor, a modalidade de aprendizagem em que melhor se adequa a sua rotina diária, o melhor horário para desenvolver, bem como o local onde será esta aprendizagem, de acordo com o seu ritmo, disponibilidade e estilo de estudo, proporcionando um terreno fértil para o desenvolvimento das suas competências e para o seu aprimoramento.

O Professor Tutor é um formador, mediador, facilitador, apoiador e motivador, que interage com os alunos permitindo a criação de uma ligação afetiva, empática e estável junto aos alunos, com os Professores Titulares e com as Instituições de Ensino, assegurando condições plenas de aprendizagem e do desenvolvimento educativo. O Professor Tutor necessita de uma consciência empática, para desenvolver uma Pedagogia Afetiva, despertando a confiança e a parceria junto aos seus alunos, com o objetivo de uma transformação.

Na concepção de Freire (2004, p.10), a existência humana resulta da condição de ser relacional: “[...] a possibilidade humana de existir - forma acrescida de ser – mais do que viver, faz o homem um ser eminentemente relacional”, que pode se projetar, discernir, conhecer e transcender. Trazer de forma explícita seu objeto de estudo, justificativa, problemática, objetivos, estado da arte atualizado, contextualizado com um texto coeso e coerente.

O presente Capítulo busca apresentar, relatar e conceituar o trabalho do Professor Tutor nesta modalidade de ensino. O método escolhido consiste em uma pesquisa exploratória e descritiva através de um levantamento bibliográfico de autores e publicações que dão ênfase à temática e respondendo a questão objeto do estudo: Com o crescimento da modalidade de ensino remoto, qual a importância do Profissional Professor Tutor e da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), no processo de aprendizagem na modalidade de Ensino a Distância - EaD? O estudo tem por objetivo geral detalhar a importância do Professor Tutor associado às TICs no processo de aprendizagem, na Modalidade de Ensino a Distância (EaD). E como objetivos específicos analisar o papel e o perfil do Professor Tutor no EaD, verificar as competências tecnológicas, sociais e profissionais do Professor Tutor, além de compreender as TICs, no processo de aprendizagem na Modalidade de Ensino a Distância (EaD).

O PROCESSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento do problema de pesquisa, utilizou-se um processo metodológico contemplando a realização de uma pesquisa exploratória e descritiva, partindo do preconizado pela revisão bibliográfica, objetivando o nivelamento dos conhecimentos. Com esse nivelamento, é possível a extração de uma visão crítica, dos aspectos norteadores, com o intuito de promover um maior conhecimento na área de estudo, através de bibliografias de autores que dão ênfase à questão e na sua contribuição. As buscas bibliográficas foram realizadas no período entre agosto a setembro de 2023. A natureza quanto à abordagem da pesquisa fora destacada pelo levantamento bibliográfico em livros e artigos, além de publicações em sites oficiais.

Para Marconi e Lakatos (2003, p.48) a análise e interpretação de dados: “A primeira fase da análise e da interpretação é a crítica do material bibliográfico, sendo considerado, um juízo de valor sobre determinado material científico. Divide-se em crítica externa e interna.”

A questão que orientou a busca pelo material para pesquisa foi: Com o crescimento da modalidade de ensino remoto, qual a importância do Profissional Tutor e da Tecnologia da Informação e Comunicação, no processo de aprendizagem na modalidade de Ensino a Distância - EaD? As Palavras-Chaves definidas foram: Tutoria. Aprendizagem a Distância. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC).

Os descritores foram escolhidos de forma a representar plenamente a temática abordada e desenvolvida no presente Capítulo. Os textos em que o enfoque não se alinhava ao contexto da pesquisa, foram desconsiderados.

As pesquisas descritivas para Triviños (1987, p. 109) são: “O pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.”

Concluindo a leitura dos materiais pesquisados, e relacionando-os com o objetivo de pesquisa, realizou-se a explanação do assunto.

O IMPORTANTE PAPEL DO PROFESSOR TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DA SUA PRÁTICA EM UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM QUALIDADE NA MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EAD), OBEDECENDO A LEGISLAÇÃO PERTINENTE, COM UM APRIMORAMENTO CONTÍNUO E APOIO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS)

O conceito, a formalização e o valor social da modalidade de Ensino à Distância – o EaD

As bases legais da Educação a Distância no Brasil foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), pelo Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998, publicado no D.O.U. DE 11/02/98 (BRASIL, 1998), Decreto n.º 2561, de 27 de abril de 1998, publicado no D.O.U. de 28/04/98 (BRASIL, 1998) e pela Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998, publicada no D.O.U. de 09/04/98 (BRASIL, 1998). No caso da oferta de Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Educação Profissional em Nível Tecnológico, a Instituição interessada deve credenciar-se junto ao MEC, solicitando, para isto, a autorização de funcionamento para cada curso que pretenda oferecer.

Amparada nessa conceituação, a Educação à Distância delineou um papel colaborativo e contemporâneo fundamental para a Educação, proporcionando diversos avanços por possibilitar a superação dos limites de espaço e tempo inerentes às formas tradicionais da educação presencial, graças, sobretudo, à utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) atualmente disponíveis, com destaque, para a Internet. Foi responsável, também por instigar e massificar uma característica edificante na EaD: a Autoaprendizagem.

A Educação à Distância (EaD), dispõe da oportunidade de estudar em casa, para aquelas pessoas que precisam conciliar os estudos e o trabalho, porém, por razão de ser paga e, também a inclusão digital ainda não ter alcançado as comunidades mais carentes, apresentam suas desvantagens.

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) proporcionou a construção da Instituição de Ensino Público e pago, e com o autoaprendizado obteve-se a formação de muitos brasileiros. Complementando, com Kant (1999) quando afirma: “O homem só pode tornar-se homem pela educação”.

A utilização das mídias na Educação à Distância (EaD), colocando o aluno apenas diante de informações, não é suficiente para despertar a motivação pela aprendizagem.

Como expõem Branco e Oliveira (2007):

[...] os avanços tecnológicos têm influenciado no desenvolvimento da EAD, que tem se utilizado muito da *Word Wide Web-www* que possibilita, em tese, a elaboração de cursos, o uso de recursos de multimídia, de hipertextos, o acesso a grandes volumes de informações, uma maior rapidez na troca dessas informações, uma maior interatividade entre os envolvidos por meio do correio eletrônico e de 30 chats, por exemplo, visando ao avanço qualitativo no processo de interação e de ensino aprendizagem. (BRANCO; OLIVEIRA, 2007, p.5)

Mas, toda esta estrutura necessita de um profissional essencial e especial: o Professor Tutor. O Professor Tutor é um formador e educador à distancia. Aquele que coordena a seleção de conteúdos, que discute as estratégias de aprendizagem, que promove a criação de movimentos acadêmicos, que problematiza o conhecimento, que estabelece o diálogo com o aluno/aprendiz, que media problemas de aprendizagem, sugere, instiga e acolhe. Aquele que necessita de um olhar diferenciado, um olhar afetivo e empático para com os seus alunos.

Machado e Machado (2004) deixam bem claro o papel do Professor Tutor, que é manter a ordem nos estudos e melhorar o desenvolvimento dos alunos, por meio da clareza na explicação das regras da Instituição, funcionamento dos recursos tecnológicos e principalmente, a localização desses recursos dispostos no Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA).

Sob o ponto de vista de Almeida e Moram (2005), que definem:

Num sistema de educação à distância, o tutor desempenha um papel muito importante. Aliado a outros recursos tecnológicos, ele faz parte do sistema de apoio a aprendizagem, ele é um facilitador da aprendizagem, um elemento chave no acompanhamento do desenvolvimento do professor cursista, nas atividades individuais e coletivas do curso. Sua principal tarefa é orientar e motivar acompanhando suas atividades no curso, sempre orientando quanto ao desenvolvimento de estratégias de estudo autônomo. É também um elo entre os cursistas e as instituições integrantes. A atuação qualificada do trabalho educativo. O tutor representa a presença constante de um facilitador do processo de aprendizagem. [...] é, sobretudo pela mediação do tutor que se dá uma interlocução, capaz de desfazer uma possível ideia de impessoalidade, ou de um curso fechado e "pronto" autoritário. (ALMEIDA; MORAM, 2005, p.173)

Expressivos Autores como Freire (1996), Emereciano, Souza e Freitas (2001), Almeida e Moram (2005) e Alonso (1999), dentre outros, defendem que o trabalho da Tutoria, apesar de apresentar suas especificidades, guarda em si à essência da ação educativa desenvolvida pelo Professor Tutor, alguém essencial, que no estabelecimento de suas mediações entre o/a estudante e as informações, fornece as direções, indica caminhos e possibilita a construção do conhecimento.

Belloni (2007) destaca que:

A função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos em sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria à distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis. (BELLONI, 2007, p.80).

Como expõem brilhantemente Emerenciano, Souza e Freitas (2001, p.7), que descrevem a atuação e importância do Professor Tutor na modalidade de Ensino à Distância (EaD), apresentando as características essenciais para o Professor desempenhar o seu papel de interação, orientação, mediação, adequadamente, assumindo a qualificada visão

de um Professor Tutor. Os autores descrevem ainda, como é importante ter clareza do termo Professor Tutor e procuram dar um significado que abrange a importante função de Professor e educador: “Muitas vezes o termo é utilizado de forma natural sem uma resignificação. O movimento de resignificação deve superar a ideia do Tutor como aquele que ampara, protege, defende, dirige ou que tutela alguém [...] trabalhar como tutor significa ser Professor e Educador.”

Na concepção de Moran (2011), que aponta que o Professor com acesso a tecnologias temáticas pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. Conforme explicitado por Moran (2011), as funções que o Professor pode assumir se multiplicam com a educação mediada pela tecnologia, e entre essas está o importante papel do Professor Tutor – à distância ou presencial ou mediador, de acordo com algumas nomenclaturas que são encontradas na literatura.

Para a aplicação da afetividade na prática docente, Freire (1996) nos presenteia, com o seu registro:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 1996, p.72)

E, como expõem amorosamente Freire (1996), que complementa:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 73)

Conforme afirma Almeida (2000) em referência ao desenvolvimento da aprendizagem, na modalidade de Ensino à Distância (EaD):

É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno. A gestão da participação dos alunos se dá por meio do registro das produções, interações com os demais participantes e o tutor. Há o apoio e orientação dos tutores aos alunos e o constante incentivo e avaliação dos trabalhos realizados. (ALMEIDA, 2000, p.79)

Já em relação às TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação, Alonso (1999) registra:

[...] estas estratégias – que combinam técnicas de ensino a distância, uso diversificado de tecnologias de informação e comunicação (materiais impressos e audiovisuais; tutoria via fax, telefone e rede telemática) e sistema de acompanhamento (tutoria) individual e coletivo, presencial e a distância [...] com índices de evasão muito baixos. Para tal sucesso concorreram também, muito provavelmente, políticas de valorização e formação de professores por parte das autoridades estaduais e municipais, que asseguraram condições satisfatórias de auto-estudo individual e coletivo nas escolas (local de trabalho), viabilizando a participação efetiva das professoras no curso, estimulando a motivação sem a qual não há aprendizagem. (ALONSO, 1999)

Em síntese, o resultado do levantamento realizado evidencia, que a modalidade de Ensino a Distância – EaD favorece a materialização e proporciona a possibilidade de uma democratização na educação, e que a figura do Profissional Professor Tutor é essencial e única, no processo de aprendizagem, para com os alunos, desta modalidade de ensino. Profissional dotado de afetividade e empatia, pelo desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade para com os seus alunos/aprendizes.

O professor tutor, fundamental personagem no desenvolvimento com qualidade na modalidade de Ensino à Distância (EaD)

O Professor-formador, ou Titular é capaz de atingir milhares de alunos ao mesmo tempo na modalidade de Ensino à Distância (EaD), com sua imagem e som transmitidos em tempo real, mas a distância espacial pode criar um vácuo na relação Professor/Aluno. Para suprir esta falta de comunicação presencial é importante ter um aparato para compensá-la. Tirar dúvidas sobre a dinâmica e conteúdo dos estudos, para dirimir questões que estão a seu alcance e encaminhar perguntas de alunos sobre o conteúdo das disciplinas, para o Professor Titular, em casos onde não tenha o domínio da informação solicitada, para o aluno. Essas são algumas das funções do Professor Tutor, profissional especialista na área do curso e figura fundamental nas atividades realizadas com os estudantes. Além disso, ele desempenha um dos papéis mais importantes que o Professor pode desenvolver no seu dia a dia, nas salas de aula: ser o motivador, o formador, e saber ouvir os alunos/acadêmicos, para que o desenvolvimento dos estudos seja de qualidade e prazeroso.

Como expõem Litwin (2001), onde sustenta que o saber básico de um Professor Tutor inclui pelo menos:

Conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico de tipo real, especialmente no que diz respeito às estratégias e à organização da classe; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico acerca do conteúdo; conhecimento sobre os contextos educacionais; e conhecimento das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas. (LITWIN, 2001, p.103)

Os Professores Tutores garantem suporte ao Professor Titular e acompanham as atividades dos alunos, oferecendo apoio necessário diante das dificuldades encontradas. As atividades presenciais são importantes, pois mantêm a ligação entre os alunos, que se conhecem e criam laços, e que representa um grande avanço na modalidade.

Sob o ponto de vista de Belloni (1999), que defini o Professor Tutor de acordo com as funções, que este desempenha, no âmbito da educação à distância:

Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; corresponde à função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial.

Conceptor e realizador de cursos e materiais: prepara os planos de estudos, currículos e programas; seleciona conteúdos, elabora textos de base para unidades de cursos (disciplinas). Esta função corresponde à função didática, isto é, à transmissão do conhecimento realizada em sala de aula, geralmente através de aulas magistrais, pelo professor do ensino presencial.

Professor pesquisador: pesquisa e se atualiza, em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino e aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos.

Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina, em geral, participa das atividades de avaliação.

Tecnólogo educacional (designer ou pedagogo especialista em novas tecnologias, a função é nova, o que explica a dificuldade terminológica): é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais. Sua função é assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais do curso. Sua tarefa mais difícil é assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas.

Professor recurso: assegura uma espécie de 'balcão' de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou a questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações (muito solicitada na época que precede as avaliações, esta função é normalmente exercida pelo tutor, mas não necessariamente).

Monitor: muito importante em certos tipos específicos de EAD especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração e materiais em grupos de estudo ("recepção organizada"). O monitor coordena e orienta esta exploração. Sua função se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com sua capacidade de liderança, sendo, em geral, uma pessoa da comunidade, formada para esta função, de caráter mais social do que pedagógico (BELLONI, 1999 – grifo nosso)

A diferença entre o Professor Titular e o Professor Tutor é institucional, que leva a consequências pedagógicas importantes. As intervenções do Professor Tutor na Educação à Distância (EaD), demarcadas em um quadro institucional diferente, distinguem-se em função de três dimensões de análise.

Com um olhar específico, Litwin (2001) detalha:

Tempo – o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo aumentam o compromisso e o risco da sua tarefa.

Oportunidade – em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; que caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem de oferecer a resposta específica quando tem a oportunidade de fazer isso, porque não sabe se voltará a ter.

Risco – aparece como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo. “O tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução, começando por assinalar uma contradição.” (LITWIN, 2001, p.102 V- grifo nosso)

No tocante a organização do tempo e do percurso para o trabalho de Tutoria não é algo tão simples, como possa parecer, uma vez que implicam em um processo de redimensionamento da lógica de organização do tempo e espaços educativos próprios do ensino presencial, já que esta última modalidade se apresenta como a referência para a reconfiguração da modalidade à distância (LITWIN, 2001)

O perfil e qualificação do professor tutor, na modalidade de Ensino à Distância (EaD)

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 91), o Professor Tutor é responsável por manter um tom amigável, podendo utilizar o humor sempre que conveniente: “O tutor é responsável em gerar um senso de comunidade na turma que conduz e por isso deve ter elevado grau de inteligência interpessoal, desempenhando um papel social, e para isso deve conhecer o máximo possível seu público-alvo”.

O uso de uma Pedagogia Afetiva, que diz respeito à interação afetiva que possibilita mais proximidade entre Professor Tutor e o Aluno, deixando-o mais à vontade para expressar suas ideias, frustrações e expressar os seus sentimentos.

Partindo do conteúdo do Livro Verde (SOCINFO, 2000), para que o Ensino à Distância (EaD) alcance o potencial de vantagem que pode oferecer, é preciso investir no aperfeiçoamento do Professor Tutor e, sobretudo, regulamentar a atividade, além de definir e acompanhar indicadores de qualidade (Alves; Nova, 2003).

Neste sentido, sugere algumas iniciativas:

Alfabetização Digital:- Em todos os níveis de ensino, através da renovação curricular para todas as áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão;

Geração de Conhecimentos: Voltado para a Pós-Graduação,

Aplicação da Tecnologia da Informação e Comunicação: Desde o nível médio, especialmente nas áreas próximas das novas tecnologias. (SOCINFO, 2000 – grifo nosso)

Sob o ponto de vista de Mattar, Rodrigues, Czeszak e Graiani (2020) são várias as características e práticas que definem o Professor Tutor na modalidade de Ensino à Distância (EaD):

Cordialidade: É de grande importância para o aluno, ser bem vindo e bem atendido por parte do Tutor, seja na Unidade Presencial, como no atendimento remoto. Como por exemplo a utilização de uma linguagem corporal, tom de voz, o que se diz e o que escreve.

Aceitação: Receber o aluno de forma com que ele se sinta importante e satisfeito, para que se crie um vínculo amigável, afetivo e de confiança, na prática educacional.

Autenticidade: Levar ao conhecimento do aluno o que a Instituição de Ensino pode oferecer, de uma forma real, sem falsas expectativas. O Tutor deverá ser sempre honesto sem superioridade e sem pretensões de ser o dono da verdade. Ser verdadeiramente solidário.

Empático: Colocar-se no lugar do aluno, para poder ajudá-lo da melhor forma possível.

Saber ouvir: Sempre atender com interesse e sabedoria os assuntos gerados pelos alunos, escutando com atenção e orientando. (MATTAR et al, 2020 – grifo nosso)

Nesta modalidade de ensino, o educador tenta prever as possíveis dificuldades, buscando se antecipar aos alunos na sua solução. O professor de EaD deve ser valorizado, pois sua responsabilidade, além de ser maior por atingir um número infinitamente mais elevado de alunos, torna-o mais vulnerável a críticas e a contestações em face dos materiais e atividades que elabora.

Conforme Niskier (1999), o papel do Professor Tutor é:

- Comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- Corrigir as avaliações dos estudantes;
- ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;
- Responder às questões sobre a instituição;
- Ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;
- Organizar círculos de estudo;
- Fornecer informações por telefone, fac-símile e *e-mail*;
- Supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- Atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- Fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
- Servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

(NISKIER, 1999, p.393)

Mattar, Rodrigues, Czeszak e Graiani (2020) complementam que para cultivar essas habilidades podem-se assinalar quatro técnicas importantes:

- **Reflexão:** Refletir sobre o que o aluno acabou de falar, estimulando e motivando para a continuidade, agindo com segurança passando estabilidade e segurança.
- **Fluência no Diálogo:** Se comunicar com o aluno de uma forma clara e com detalhes oferecendo oportunidades para que se estabeleça uma interatividade satisfatória.
- **Atenção de Espectador:** Atender com o máximo de entusiasmo, sem interrupções, principalmente quando a comunicação for pelo telefone.
- **Escutar o Silêncio:** Criar oportunidades para que o aluno reflita e decida qual a melhor opção, não interrompendo os vazios de uma conversa. (MATTAR et. al., 2020 – grifo nosso)

O trabalho da Tutoria exige uma tomada de decisão consciente daqueles que pretendem desenvolver a função de Professor Tutor Virtual. Acerca dessa consciência se faz necessário refletir sobre a pessoa do Tutor Virtual. Na concepção de Mill et. al. (2008) apresentam algumas dicas para aqueles que, direta ou indiretamente, pretendem desenvolver atividades na Educação a Distância (EaD):

Convencer-se: antes de qualquer coisa, é extremamente importante verificar se é exatamente esse tipo de trabalho que você deseja; a grande dedicação precisa ser contínua no processo.

Organizar-se: a EaD demanda muita organização pessoal, de tempo e de trabalho a ser executado. é importante ter muita disciplina, organização e responsabilidade, inclusive para respeitar aos seus próprios tempos e espaços de trabalho e descanso. A disciplina, o planejamento e a execução do trabalho são processos obrigatórios para você vencer as intenções pedagógicas propostas.

Disciplinar-se: ritmo e periodicidade são as chaves para não acumular trabalho. Não adie suas tarefas, divulgue seus horários de trabalho e acesse o curso regularmente (uma vez por dia, se possível); isso vai fazer a diferença, pois, embora estranho, assim trabalhará menos: não acumulará nada e seus alunos serão bem atendidos.

Expressar-se: clareza na exposição de ideias é imprescindível. Busque melhorar a redação (correção gramatical, ortográfica, estrutura do texto etc.; revise a gramática e livros de redação) e aprenda a ter objetividade nas suas explicações e/ou orientações.

Compartilhar-se: tenha paciência com alunos e colegas e cultive o movimento de empatia (para entender o outro) e simpatia também. A sinergia e a inteligência coletiva são pontos-chave: a partilha do conhecimento, o trabalho em equipe e a pesquisa são condutas necessárias para alcançar bons resultados.

Dedicar-se: aperfeiçoamento profissional constante e disponibilidade. Para além de teorias, repense sua formação didático-pedagógica... O aluno do curso a distância parece ser mais carente, precisa de muita atenção. Dedicção e rapidez nas respostas ao aluno evitam evasão.

Responsabilizar-se: não confunda EaD com trabalho fácil, pois não é: o trabalho na EaD demanda muito tempo e, por isso, organização e planejamento são importantes. Também importante é o despir-se do preconceito de que EaD não funciona... Qualidade e seriedade precisam estar sempre em alta.

Cuidar-se: Prepare os olhos, as mãos, pulsos e dedos, a coluna, o espírito da esposa/marido e as alterações de humor. Reserve um tempo para o lazer, não deixe que o trabalho tome todo o seu tempo.

Desafiar-se: aceite o desafio! Trabalhe com dedicação e empenho. Faça tudo que for possível para que os alunos não desistam do curso nas duas primeiras semanas. Se conseguir mantê-los ativos nas duas primeiras semanas, a probabilidade de esse aluno concluir o curso com êxito é muito maior. Captar o espírito da coisa é o mais desafiador, o resto acontece! Busque desenvolver a criatividade: EaD requer criatividade no processo de tutoria. (MILL et. al., 2008, p. 14; 112-127 – grifo nosso)

Na concepção de Maggio (2001, p. 96), o Professor Tutor é aquele que: “[...] guia, orienta, apoia e nisso consiste seu ensino”. Conclui-se que se o Tutor desenvolve todas essas atribuições ele exerce função Docente, ou seja, é um Professor. Isso justifica porque algumas Instituições de EaD denomina o Tutor de Professor Tutor (BORTOLOZZO, BARROS; MOURA, 2009).

Se o Tutor é um Professor é necessário estabelecer critérios para sua escolha. Assim é preciso que ele tenha formação na área específica do curso, no qual irá atuar, pois o domínio dos conteúdos a serem tratados permite aprofundamento das discussões, indicações de leituras, procedimentos de estudos, esclarecimento de dúvidas. Tenha domínio nos recursos que serão utilizados, pois é por meio deles que serão disponibilizados os conteúdos, as atividades e como ocorrerão as interações.

Deve ter conhecimento do uso dos recursos disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e sua aplicabilidade pedagógica e o conhecimento das diferentes ferramentas que compõem o Ambiente virtual (BORTOLOZZO, BARROS; MOURA, 2009).

O professor tutor e as competências tecnológicas necessárias para uma prática de excelência, na modalidade de Ensino à Distância (EaD)

O Professor Tutor deve apresentar um domínio técnico suficiente para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que está utilizando. É preciso ser um usuário dos recursos tecnológicos, ter conhecimento de *Sites* Oficiais de busca e pesquisa, ter domínio das ferramentas de comunicação disponíveis (*E-mail, WhatsApp, Plataformas Zoom, Teams e Meet*), conhecer e participar de Grupos de Estudo, de Pesquisa e Fóruns de Discussão, além de possuir um histórico como mediador em Grupos de Comunicação. O Professor Tutor deve ter um bom equipamento e recursos tecnológicos atualizados, inclusive com a instalação de equipamentos de áudio e vídeo, além de uma boa e estável conexão com a Internet. (MAIA, 2002)

O Profissional precisa estar apto para o exercício de uma função de tamanha importância, ou seja, estar capacitado em Cursos voltados para o desenvolvimento da Prática Docente e de Tutoria na Modalidade de Ensino Presencial e à Distância (EaD), para exercer o papel de Professor Tutor, além de uma expertise na utilização de Ambientes Virtuais, para o exercício da sua prática diária de atendimento (MAIA, 2002).

As competências sociais e profissionais necessárias para o professor tutor, na modalidade de Ensino à Distância (EaD)

O Professor Tutor deve ter capacidade e competência para gerenciar equipes e administrar talentos, habilidades para criar e manter o interesse do grupo pelo tema a ser abordado e ser um motivador fervoroso. Normalmente o grupo é bastante heterogêneo, formado por pessoas de regiões distintas, com vivências diferenciadas, com culturas e interesses diversos, o que exige do Professor Tutor uma habilidade gerencial de pessoas extremamente eficiente. Deve, também, ter domínio e pleno conhecimento sobre o assunto/conteúdo, a fim de ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas referentes ao tema abordado, conhecer as fontes de informação internas e externas, a bibliografia recomendada, as atividades propostas e os eventos relacionados à área de estudo. O Professor Tutor deve agregar valor para o curso, ao aluno, a Instituição e a sociedade (MAIA, 2002).

O Professor Tutor é necessário para orientar, dirigir, apoiar e supervisionar o processo de ensino e da aprendizagem. Ao estabelecer o contato com o aluno, o Professor Tutor complementa a sua tarefa docente transmitida através do material didático, em *E-mails*, Listas, Ligações Telefônico, ou pela ferramenta *WhatsApp*, ou *WhatsApp Business*, *Chats*, *Lives*, *Fóruns*, *Rádio Web* e de outros mecanismos de comunicação. Assim se torna possível traçar um perfil completo do aluno/aprendiz, pelo trabalho desenvolvido por ele, do seu interesse pelo curso e da aplicação do conhecimento adquirido (MAIA, 2002).

Com o apoio que o Professor Tutor desempenha, a intercomunicação dos elementos (Professor Titular – Professor Tutor – Aluno) intervém e colabora diretamente com o sistema e os reúne em uma função triplíce: orientação, docência e avaliação.

Na concepção de Litwin (2001) o Professor Tutor se apresenta:

Tutor é “guia, protetor, ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto o professor é aquele que ensina qualquer coisa, geralmente a respeito de quem recebe o ensino. Nas perspectivas tradicionais da modalidade à distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Outro fato que diferencia substancialmente o ensino livre do ensino a distância é a existência de canais organizados de comunicação professor-aluno, como é o caso da consulta individualizada e a assessoria tutorial [...] A consulta, a orientação, qualquer que seja o meio empregado, são de vital importância já que cumprem uma série de funções necessárias na educação, que mesmo a distância, continuam sendo insubstituíveis. (LITWIN, 2001, p.93)

De forma detalhada, Palloff e Pratt (2002) classificaram as várias tarefas e papéis exigidos do Professor Tutor na Modalidade de Ensino à Distância (EaD), em quatro áreas: Pedagógica, Gerencial, Técnica e Social:

Função pedagógica - diz respeito ao fomento de um ambiente social, amigável, essencial à aprendizagem *online*. O papel do professor em qualquer ambiente educacional é o de garantir que o processo educativo ocorra entre os alunos. No ambiente *online*, o professor torna-se um facilitador. Ele conduz o grupo de maneira mais livre, permitindo aos alunos explorar o material do curso, ou a ele relacionados, sem restrição. [...] É importante que o professor comente adequadamente as mensagens dos alunos, as quais servirão para estimular debates posteriores. **Função gerencial** - envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. O professor de um curso *online* é também seu administrador.

Função técnica - depende do domínio técnico do professor, sendo então capaz de transmitir tal domínio da tecnologia aos seus alunos. Os professores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso.

Função social - significa facilitação educacional. O professor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade *online*. [...] com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo. (PALLOFF; PRATT, 2002, p.104 – grifo nosso)

No ponto de vista de Sá (1998, p. 46): “Exige-se mais do tutor de que de cem professores convencionais”, pois este necessita ter uma excelente formação acadêmica e pessoal.

As Instituições que ofertam a Modalidade de Ensino à Distância (EaD), devem ter a preocupação de formar o Professor Tutor através de cursos de capacitação e averiguar o seu desempenho. É importante que se ofereça permanentemente cursos preparatórios, para que conheçam plenamente o funcionamento dessa modalidade de ensino. Além de proporcionar, aos Docentes, capacitação sobre as Técnicas de EaD, o desenvolvimento de práticas e de tutoriais para ampliar o conhecimento, temas e ferramentas de estudo.

A tecnologia da informação e comunicação (tic) no processo de aprendizagem na modalidade de Estudo à Distância (EaD)

Falar da Modalidade de Estudo à Distância (EaD) é antes de tudo, falar de Educação. A Educação se constroi continuamente numa rede de relações, de reconstruções, de parcerias em que todos os sujeitos envolvidos participam, modificam e são modificados, por esta importante característica entende-se o EaD, como uma especial dimensão de uma Pedagogia, que contribui com um novo modo de ser, isto é, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos contêm como seres humanos.

Uma dessas transgressões refere-se à ruptura, à separação do processo de ensinar do processo de aprender. Quem ensina e quem aprende não necessariamente se encontram no mesmo local e no mesmo tempo. Assim, o tempo e o espaço passam a ganhar nova significação a partir do sujeito, pois é ele quem lhes dá sentido - é o tempo e o espaço do sujeito. Desta forma, esta modalidade de ensino permite um maior respeito aos ritmos pessoais, as diferenças sociais e culturais, às histórias de vida individuais, contribuindo no processo de construção da autonomia intelectual.

O EaD é uma modalidade de ensino que pressupõem o rompimento da relação face a face entre Alunos e Professores, não significando que os sistemas constituídos para um processo de ensino impliquem novas formas de aprendizagem. Significa que novos ambientes de aprendizagem podem se constituir de maneira independente da relação Professor-Aluno, que conhecemos. Com esta concepção, o material didático, os meios de comunicação, a Tutoria e a organização dos meios acabam por influenciar os processos de ensino-aprendizagem, sem, no entanto, modificar seus fundamentos epistemológicos.

Novos elementos a serem considerados no processo avaliativo não modificam os processos de ensino-aprendizagem que conhecemos. Esses novos elementos apenas ressignificam o denominado Projeto Político Pedagógico (PPP) de um Curso concebido e desenvolvido para esta Modalidade de Ensino.

Na visão de Alonso e Pretti (1996), que referem:

Elementos como o acompanhamento sistemático aos alunos, a disponibilização de meios, o apoio institucional aos estudantes, incidem fortemente na permanência do público que se utiliza na EAD, Exatamente por ser reconhecido como um dos problemas no desenvolvimento do EAD, as taxas de abandono são consideradas hoje, como um dos indicadores na análise da efetividade de sistema de ensino não presenciáveis. (ALONSO; PRETTI, 1996, p.162)

Desde os anos de 1970, quando a Modalidade de Ensino à Distância (EaD) foi compreendida como uma alternativa pedagógica, suas concepções mudaram muito. Grande parte dessas mudanças ocorreram por se constatar, que os modelos da Modalidade EaD, baseados na economia da escola, no industrialismo didático e na manifestação, redundaram em fracassos significativos, definindo a necessidade de se reconceituá-la. (BELLONI, 1999)

Observou-se a proposição de sistemas alternativos de ensino ou a constituição de novos Ambientes de Aprendizagem que tenham por base a Modalidade EaD, pressupondo novos paradigmas educacionais. A velha escola, onde todos faziam tudo ao mesmo tempo, partindo do princípio de que todos podiam aprender tudo de maneira homogênea, já não atende mais às necessidades dos tempos atuais.

Quando se fala de novos processos de formação, faz-se referência à denominada educação permanente, ou continuada.

Atualmente não são mais compreendidos os processos com começo, meio e fim. O que se tem compreendido é a necessidade de pensar em Sistemas Educativos, que possam

atender às novas demandas por uma formação que ultrapasse a Escola Fundamental, o Ensino Médio e a Formação Superior. Definindo a discussão de oportunizar novas criações educativas que respaldem diferentes anseios formativos, baseados no questionamento de como formar, na atualidade, alunos que não tenham o mínimo de acesso às denominadas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O que a sociedade nos propõe atualmente é o repensar e ressignificar os processos de ensino.

Como Guarezi (2009) expõem e registra:

Como professor e aluno não se encontram face a face, faz-se necessário a Mediatização dos conhecimentos. Para isso, diversas tecnologias são colocadas à disposição dos alunos e dos professores para facilitar a comunicação multidirecional e o acesso aos conteúdos. Com a evolução tecnológica e novas propostas metodológicas na EaD, houve um ganho valioso na Mediatização. Hoje professores e alunos contam com diversos mecanismos de contato e com muito mais recursos didáticos para trabalharem os conteúdos. Já em 1987, Armengol ressaltava que, com o desenvolvimento da Internet, as fronteiras da EAD se expandiriam. Ela pode reunir num só meio de comunicação as vantagens dos diferentes modos de se comunicar informações e ideias, de forma cada vez mais interativa, reduzindo-se custos e ampliando as possibilidades de autodescobrimento, por meio, principalmente do uso de milhares de opções de buscas de informações na grande rede mundial. (GUAREZI, 2009, p.23)

Cada vez mais se considera primordial a necessidade da busca de Processos Educacionais que tenham por base a colaboração e a cooperação. Nesse sentido, o uso das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), contribuem na reconfiguração dos ambientes escolares, na medida em que seu uso pressupõe a transcendência do espaço e do tempo, além da forma pela qual os conhecemos, inclusive nos processos relacionados à escola. (BELLONI, 1999)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Capítulo desenvolvido e apresentado proporcionou a compreensão de que houve uma grande transformação no cenário educativo, onde alunos e professores constroem novos procedimentos e relações na busca da aprendizagem. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e o trabalho proativo do Professor Tutor são fatores cruciais no desenvolvimento da aprendizagem pelo Sistema de Ensino EaD. As novas ferramentas de comunicação oportunizaram milhares de cidadãos a frequentar um Curso Superior, o EJA – Ensino de Jovens e Adultos, e no período da Pandêmico da COVID-19, a desenvolver a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Trata-se de uma ferramenta social.

As TICs trouxeram uma flexibilidade de horários, espaços, uma redução de custos e colaborou para que as Instituições de Ensino, em todo país, investissem na implantação, desenvolvimento e aprimoramento da Modalidade de Ensino à Distância, o EaD.

O Professor Tutor é a peça fundamental no elo entre Professor e Aluno. É ele que facilita, orienta e motiva o aluno a permanecer dentro da sala de aula, além de estimular e apoiar o aluno para novas ideias, opiniões e, principalmente, a buscar o seu próprio conhecimento adequado ao seu ritmo de aprendizagem e disponibilidade.

Em sua atuação, o Professor Tutor atua, com muita dedicação e comprometimento com a sua missão de Professor Educador Formativo. Ofertando a sua prática docente e entregando todo o suporte possível ao seu aluno/aprendiz, que optou pela Modalidade de Ensino à Distância (EaD), para o desenvolvimento, com qualidade, do seu aprendizado e conhecimento, além de impulsionar o aluno na busca dos seus objetivos de vida.

Infelizmente, a sociedade desconhece toda a formação, dedicação e competências do Professor Tutor, bem como, muitas Instituições Educacionais, em especial as Superiores, que não os valorizam, reconhecem e oportunizam um maior reconhecimento, remuneração e aprimoramento contínuo para este especial Profissional Educador e Formador. Propiciando um descontentamento e desilusão, desta Personagem Extraordinária

O Profissional Professor Tutor busca, com afeto, solidariedade e empatia a proximidade com o seu aluno, se interessando pelo seu aprendizado e apontando o caminho para a construção do saber de forma autônoma e de qualidade. Uma relação pedagógica afetiva e participativa, de forma ativa e focada na qualidade da caminhada e da vida acadêmica do seu aluno/aprendiz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manoel. (Org.) **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ALONSO, Kátia Morosov. **Novas Tecnologias e Formação de Professores: Um Intento de Compreensão**. PPR, Reunião anual da ANPED, Caxambu, 1999.

ALONSO, Kátia Morosov; PRETTI, Oreste. **A Licenciatura em Educação Básica: indicadores para uma avaliação**, In PRETTI, Oreste (Org). **Educação à Distância: início e indício de um percurso**, Cuiabá, EDUFMT/NEAD, 1996, p. 181-188.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação à Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à Distância**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 1999 (6ª edição em. 2007). ISBN: 9788585701772

BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato, BARROS, Gilian Cristina; MOURA, Leda Maria Corrêa. **Quem é e o que faz o professor-tutor**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. p. 6160 – 6171. PUCPR, 2009

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares e OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Educação à Distância para Professores em Serviço. Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte: I Vol. II I N° 4 I p.95-119 I jul/dez 2009 - A voz das cursistas. CEFET-MG GT-16. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/2023/Downloads/lucianasouza,+Journal+manager,+artigo5ppp4.pdf>. Acesso em 28/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 25/08/2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. (1998a). **Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em 25/08/2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. (1998b). **Portaria Ministerial n.301, de 07 de abril de 1998**. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria301.pdf. Acesso em 25/08/2023.

EMERENCIANO, M. do S. J.; SOUZA, C. A. L. de; FREITAS, L. G. de. **Ser Presença como Educador, Professor e Tutor**. Colabora, Curitiba, v.1, 257 n.1, p. 4-11, agosto de 2001. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2497.pdf>. Acesso em 20/09/2023

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz. **Educação A Distância sem Segredos**. Curitiba: IBPEX. 2009

KANT, Emmanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontenella. 2ª ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

LITWIN, Edith (Org). **Educação à Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O Papel da Tutoria em Ambientes de EAD**. Ceará: ABED – Congresso, 2004.

MAGGIO, M. **O Tutor na Educação à Distância**. In: LITWIN, E. (org.). Educação à Distância: Temas para o Debate de uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 93-110.

MAIA, Carmem. **Guia Brasileiro de Educação à Distância**. São Paulo: Esfera, 2002.

MAIA, C., e MATTAR, J. **ABC da EAD: A Educação à Distância Hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. 1928. **Fundamentos de Metodologia Científica – 5ª ED**. São Paulo: Editora Atlas, 2003, p.48.

MATTAR, João; RODRIGUES, Lucilene Marques Martins; CZESZAK, Wanderlucy; GRAIANI, Juliana. Competências e Funções dos Tutores Online em Educação à Distância. Educação em Revista UFMG 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/edur/a/wDMtcl9SsDw5ZMFLfxr98Cw/#>. Acesso em 20/09/2023.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V.S.; TANCREDI, R.M.S.P. **O Desafio de uma Interação de Qualidade na Educação à Distância: O Tutor e sua Importância nesse Processo.** *Cadernos da Pedagogia*. São Carlos, ano 2, v. 2, n. 4, p. 14; 112-127, ago/dez, 2008. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63>. Acesso em 20/09/2023.

MORAN, J. M. **Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online.** In M. Silva, (Org.), **Educação On-line – Teorias, Práticas, Legislação, Formação Corporativa.** São Paulo: Loyola Jesuítas, 2011

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância: A Tecnologia da Esperança.** São Paulo: Loyola, 1999.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social.** Fortaleza, C.E.C., 1998.

SOCINFO. Sociedade da Informação no Brasil. **Livro Verde.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO HUMANA NA EAD: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/04/2024

Patrícia Simone de Araujo

Docente da Universidade Estadual de
Goiás (UEG), Anápolis – GO
<http://lattes.cnpq.br/2162947422671612>

PALAVRAS-CHAVE: mediação
pedagógica. Formação humana. EAD.
Educação superior.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN HUMAN TRAINING IN EAD: AN EXPERIENCE REPORT

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar o papel da mediação pedagógica na educação a distância (EAD), como um elemento fundamental para a formação humana. Para isso examinou-se a oferta dos cursos da graduação da EAD da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A reflexão perpassou por explicitar e compreender o papel de mediadores não só dos professores, como também da gestão, no processo de ensino e aprendizagem, que tem na figura do aluno, o protagonismo formativo. O relato de experiência emergiu como uma metodologia valiosa para perscrutar cenários específicos, de modo a permitir uma imersão nos eventos vivenciados. Dessa forma, esta investigação, ao identificar os desafios encontrados em estabelecer a mediação pedagógica, pretende contribuir para aprimorar a realização da educação a distância (EAD), a fim de auxiliar na promoção do ensino superior público e de qualidade.

ABSTRACT: This study aims to analyze the role of pedagogical mediation in distance education (EAD), as a fundamental element for human formation. To this end, the offer of EAD undergraduate courses at the State University of Goiás (UEG) was examined. The reflection went through explaining and understanding the role of mediators not only of teachers, but also of management, in the teaching and learning process, which has the student as the formative protagonist. The experience report emerged as a valuable methodology for examining specific scenarios, in order to allow immersion in the events experienced. Thus, this investigation, by identifying the challenges encountered in establishing pedagogical mediation, intends to contribute to improving the delivery of distance education (EAD), in order to assist in the promotion of public higher education.

KEYWORDS: pedagogical mediation.
Human formation. EAD. College education.

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias digitais na vida cotidiana é algo que está cada vez mais presente na sociedade. Tal acontecimento tem impactado as dinâmicas sociais e as formas como os sujeitos percebem e agem sobre a realidade que os cerca, provocando novas maneiras de interagir com o mundo. Logo, torna-se importante problematizar como a educação tem sido influenciada por esse processo, ainda mais porque os estabelecimentos de educação superior estão progressivamente aumentando a oferta do ensino na modalidade da Educação a Distância (EAD). A educadora Vani Moreira Kenski, esclarece que esse fato aconteceu em decorrência do:

[...] acesso aberto à internet a partir da metade dos anos 1990 [que] deu início a um processo de valorização das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, inclusive na educação. A imagem da IES como provedora de um ensino de qualidade e moderno é apresentada pela divulgação de imagens de salas de aula, laboratórios e demais instalações repletas de computadores. Grandes investimentos são realizados para incorporação de sistemas de tele e videoconferências, acessos a ambientes virtuais de alta complexidade e uso de computadores pelos alunos em salas presenciais. (KENSKI, 2013, p. 69;70)

Diante do crescimento do número de instituições superiores que ofertam cursos em EAD, torna-se crucial problematizar os desafios dessa modalidade de educação. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar o papel da mediação pedagógica para a formação humana em EAD. Para tanto, procurou-se identificar a função mediadora dos professores e gestores da EAD na UEG, a fim de perceber a sua dimensão pedagógica para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Nesse sentido, este estudo adota como óptica analítica a perspectiva docente para compreender tais dinâmicas, com o intuito de oportunizar reflexões que possibilitem aprimorar o oferecimento do ensino superior público e de qualidade por meio do uso das tecnologias digitais.

METODOLOGIA

Ao escolher uma metodologia, o pesquisador opta por analisar algo específico que discorra a respeito do que se pretende entender para desvelar a realidade.

Nesta investigação optou-se pela metodologia do relato de experiência, que é uma forma específica de coleta de dados na pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador analisa o registro de experiências vivenciadas (LUDKE; CRUZ, 2010). Ele é valioso para capturar informações detalhadas sobre vivências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a determinados eventos ou situações.

A abordagem é a pesquisa qualitativa, visto que possibilita explorar opiniões, percepções e representações sociais construídas pelo pesquisador, apresentando dados que:

não são coletados, mas sim, “produzidos” a partir de indagações que o estudioso faz aos dados, tendo por base as teorias e suas categorias analíticas disponíveis e que vão construindo uma compreensão sobre esses fenômenos. (GUIMARÃES E SILVA, 2018, p. 33)

A subjetividade é uma característica fundamental da pesquisa qualitativa uma vez que se reconhece que os participantes têm perspectivas individuais e únicas sobre os eventos e fenômenos estudados. Ela é reconhecida e incorporada como parte integrante do processo de compreensão dos acontecimentos sociais. Isso não significa que a investigação seja menos rigorosa em um “nível puramente sentimental, mas ao nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve”. (SEVERINO, 2007, p. 215)

A partir da vivência enquanto professora e coordenadora acadêmica da EAD, foram suscitadas diversas inquietações que demonstram a necessidade de refletir sobre a formação humana a partir da óptica da interação entre os diversos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem promovido pelos cursos de graduação da modalidade a distância da UEG.

O Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR) é o órgão responsável pela modalidade a distância na UEG que, atualmente, oferta três cursos de graduação em licenciatura: de História, Ciências Biológicas e Pedagogia. Embora use a plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), um software livre, que tem ferramentas diversas de interação - como chats, fóruns de discussões e orientação da disciplina, mensagens individualizadas e outros – é importante destacar que ainda é necessário o elemento humano para realizar as mediações pedagógicas.

A abordagem qualitativa torna-se crucial nesta investigação, porque envolve uma parte descritiva e outra reflexiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Em relação à parte descritiva, realizou-se uma narrativa detalhada de todas as funções exercidas no CEAR para a promoção da mediação pedagógica, desde as atividades exercidas pelos professores e gestores, até chegar ao protagonismo do alunado, cerne de todo o processo educacional. A parte reflexiva incluiu as observações pessoais e as angústias relativas à problemática da possibilidade de angariar uma formação humana por meio da modalidade a distância.

O PAPEL DOS PROFESSORES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEAR/UEG

Uma das primeiras inquietações que emerge a um futuro discente ao iniciar uma graduação em EAD é como será o processo de ensino e aprendizagem, de uma forma que não é lhe habitual, uma vez que, provavelmente, toda a vida escolar foi realizada de maneira presencial.

A primeira angústia suscitada é como será a interação em EAD, já que uma de suas características é a distância física entre os professores, tutores alunos e coordenadores, no decorrer de quase todo percurso até a conclusão do curso. Logo, a temeridade é encontrar-se de maneira solitária, destituído de alguém para realizar a mediação pedagógica.

Nesse sentido, o primeiro desafio e dúvida ao adentrar como professora na modalidade a distância que se interpôs foi: é possível realizar uma formação humanizadora por meio da EAD? Tal questionamento advém de saber se, é factível estabelecer relações dialógicas, isto é, de forma humana, pelo uso dos meios tecnológicos? Foi perceptível observar que a resposta para tais questões adviriam das próprias elucubrações analíticas sobre a própria definição de EAD presente no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida modalidade no Brasil e a caracteriza como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Ao analisar tal definição, o primeiro ponto a se compreender é que a mediação do conhecimento para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem não é realizada pelas tecnologias de informação e comunicação, ela é apenas um meio para que esse processo aconteça. Ainda é imprescindível a presença do humano para estabelecer relações dialógicas para a construção do conhecimento.

Antes de mais nada é preciso entender que a mediação pedagógica é uma ação incentivada pelos agentes educacionais, cujo objetivo é motivar a aprendizagem do aluno, que é o sujeito desse processo de ensino. Ela representa o elo que possibilita a troca de experiências e o diálogo entre educando e docente. (MASETTO, 2000)

Destarte, o docente não é mero agente transmissor de conteúdo e sim um mediador na construção do conhecimento. É necessário entender que aprender não é memorização, é um esforço crítico para compreensão de algo galgado pela interseção do docente para formar pessoas que consigam transformar informações em conhecimento.

Nesse sentido, formar para a promoção de pensar, de criticar, de analisar e transformar é um desafio que se interpõe a todo processo educativo, não só em EAD. Por isso é pertinente esclarecer que a promoção da mediação pedagógica pode se mostrar não exitosa também na educação presencial, em que a sala de aula se transforma em um espaço apenas de transmissão de conhecimento, em que o aluno é considerado um mero depositário de informações. Só que a modalidade a distância:

[...] por suas características, passa a ser o fulcro da discussão, visto que parece haver um entendimento – verdadeiro senso comum – de que a mediação pedagógica se constitui como elemento essencial do processo de ensinar e aprender, quando se dá de forma presencial, enquanto que sua ocorrência na modalidade de EAD, parece um desafio quase impossível de ser vencido. (ALMEIDA, 2009, p. 10;11)

A EAD detém características metodológicas diferentes do presencial. Portanto, uma das formas para se alcançar a mediação pedagógica, de acordo com Holmberg (1981), estudioso pioneiro sobre a modalidade a distância, consiste no que ele denominou como

“conversação didática orientada”, método de ensino orientado pela leitura de um material didático impresso escolhido com a finalidade de alcançar determinado objetivo. Nesse sentido, o diálogo deve ser:

[...] encorajado através de materiais de curso que ofereçam aos estudantes conhecimentos, habilidades e valores que sejam relevantes para seus interesses e necessidades, e que eles possam usar ativamente para entender, gerir e mudar seus mundos sociais através do diálogo com seus companheiros. (BELLONI, 1999, p. 48)

O educador responsável pela escolha e disponibilização de todas as leituras no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) no CEAR é denominado de professor formador. Além da referida atribuição, ele também é o responsável por elaborar todo o material usado no decorrer do curso, como as atividades, provas e videoaulas. Não se pode esquecer que também é sua função o acompanhamento da disciplina no AVEA, sobretudo para solucionar as dúvidas dos discentes em momentos assíncronos e síncronos. Dessa forma o educando não estará sozinho do decorrer do componente curricular.

Nos cursos do CEAR, o objetivo dessa mediação pela escolha do material didático é propiciar que o estudante conquiste a autonomia, que é, para Freire, um dos principais objetivos da educação. Foi possível observar que a EAD pode oportunizar a formação humanística por meio de aprendizes mais autônomos. Para Belloni entende-se:

Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autogerir e autorregular este processo. (BELLONI, 1999, p.39)

Ademais, há que se ter a ciência de que em EAD o material didático não pode ser o único meio para a construção do conhecimento, mas parte de uma proposta formativa. Assim, o que está constituído no texto didático trata-se de um norte, mas não o único; de um discurso, mas não fechado em si mesmo.

Além do professor formador, há também os professores tutores, tanto a distância, como presenciais. Ambos são igualmente essenciais para estabelecer uma mediação pedagógica profícua com o aluno. Logo, é significativo entender as especificidades de sua função, para saber como cada qual contribui para a realização de tal processo.

O professor tutor a distância desenvolve uma relação virtual com os estudantes, em vista disso adapta-se às necessidades de aprendizado a distância e usa o AVEA para manter a comunicação. Para tanto fornece orientações sobre o conteúdo do curso, procura esclarecer dúvidas relacionadas aos temas abordados enquanto monitora o desempenho acadêmico dos aprendizes, com a finalidade de identificar possíveis dificuldades e oportunizar suporte para superar obstáculos. Ademais, estimula a participação discente em fóruns de discussão on-line, promovendo interações e trocas de conhecimento entre

os estudantes. Também fica sob sua responsabilidade a correção das atividades on-line e obrigatoriedade da realização do feedback construtivo sobre trabalhos, atividades e avaliações, de modo a contribuir para o desenvolvimento contínuo dos educandos.

Já o professor tutor presencial atua diretamente nos polos de apoio local, espaços físicos onde os estudantes podem ter acesso a recursos, realizar atividades presenciais e receber suporte. Além disso corrige as atividades presenciais e auxilia os estudantes a realizá-las, promove encontros, esclarece dúvidas e facilita a integração entre os aprendizes.

Embora o professor tutor presencial tenha a oportunidade de interagir pessoalmente com os estudantes, proporcionando uma experiência mais direta e imediata, ambos os tipos de tutores desempenham papéis essenciais na mediação pedagógica, cada um se adapta às características específicas da modalidade em que atua. A combinação de tutores presenciais e a distância visa oferecer uma experiência de aprendizado mais completa possível.

É importante destacar que, no CEAR, há preferência em denominar a figura do tutor como um educador, daí a denominação professor tutor, isso porque ele não tem a função meramente técnico-instrumental, isto é, não se constitui apenas como um meio para que o discente receba os recursos necessários para aprendizagem. Além da orientação, suas atividades passam a ser intervencionistas também, mediando as ações pedagógicas de interação entre educandos e conteúdo.

A função dos professores no CEAR - sejam eles formadores ou tutores – não é somente de postagem de textos ou de acompanhamento dos alunos no AVEA, eles são educadores e, como tais, são responsáveis pelo levantamento de questionamentos, suscitam discussões, criam situações problematizadoras para que o aluno possa construir de forma crítica o conhecimento.

O PAPEL DOS GESTORES NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEAR/UEG

A mediação em EAD também perpassa os cargos de gestão. É importante destacar que o gestor, inclusive, é um mediador, pois suas atividades perpassam pela articulação dos mais diversos atores sociais inseridos na dimensão pedagógica, cujo objetivo é a construção do processo de ensino e aprendizagem.

A atuação da gestão não se restringe apenas à atividade-meio, relativas somente às questões administrativas e financeiras. Suas ações estão direcionadas prioritariamente para as atividades-fim da educação, isto é, o processo pedagógico:

condiciona as atividades meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2010, p. 770)

Na verdade, na gestão, o fator fulcral para o seu trabalho dentro do sistema do ensino superior consiste em realizar o processo formativo de sujeitos. Para alcançar tal objetivo, no CEAR há múltiplas instâncias principais de gestão, em que o aprendiz é tido como elemento central para a formação que ele pode acionar para resolver alguma questão, garantindo assim o bom andamento do curso.

Para o atendimento local há o coordenador de polo, que auxilia nas questões pedagógicas e administrativas. Sua função é gerir as atividades administrativas locais presenciais, as quais incluem a logística de salas de aula, equipamentos, materiais didáticos e recursos tecnológicos. Assegura também que o polo tenha a infraestrutura e tecnologia necessárias para apoiar as atividades de ensino a distância, incluindo acesso à internet, salas de aula virtuais e equipamentos adequados. Além disso, facilita a comunicação entre a instituição de ensino, os professores, tutores e os alunos, a fim de garantir uma comunicação eficaz e transparente. Por último, supervisiona as atividades dos tutores presenciais, com o intuito de afiançar que estejam capacitados e desempenhem efetivamente seus papéis junto aos alunos.

Para gerir todo esse processo apresentado há o coordenador do curso, cuja função é crucial para o bom funcionamento e qualidade do ensino oferecido. Sob sua responsabilidade está a elaboração e atualização do projeto pedagógico do curso e a organização de cronogramas acadêmicos. Implementa estratégias para garantir a interação e participação dos alunos. Oferece suporte técnico e pedagógico aos estudantes, além de acompanhar seus desempenhos acadêmicos. Coordena e promove cursos de formação para os tutores e professores. Engendra sistemas de avaliação do curso e dos alunos. Coleta feedbacks e dados para aprimoramento contínuo. Identifica e soluciona problemas relacionados à oferta do curso. Representa o curso junto à instituição de ensino superior. Cumpre as diretrizes e normas estabelecidas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹ e outras instâncias reguladoras. Não se pode esquecer que também medeia conflitos e problemas que possam surgir entre aprendizes, tutores ou outros membros da comunidade acadêmica do polo.

Atuando diretamente com as coordenações de curso há a figura do assessor acadêmico, cuja função é trabalhar em estreita colaboração com os professores e tutores para garantir a consistência no ensino, alinhamento com os objetivos do curso e práticas pedagógicas adequadas à modalidade de EAD. Além disso, também auxilia na resolução com problemas acadêmicos ou administrativos que possam surgir, buscando soluções para garantir um ambiente de aprendizagem profícuo.

Há a coordenação pedagógica que fornece todo o suporte acadêmico, pedagógico e administrativo às graduações e está posicionada como o canal de comunicação entre

¹ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior na modalidade de educação a distância. Criada em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, a UAB tem o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação.

a coordenação geral do CEAR, é quem alinha os objetivos institucionais da UEG com os da UAB. Suas responsabilidades estão voltadas para o planejamento, desenvolvimento, implantação e acompanhamento das atividades pedagógicas junto à equipe acadêmica.

Há, ainda, o coordenador de programas e projetos para acompanhar o planejamento, execução e avaliação dos programas e projetos do CEAR, que contribui na administração do andamento de processos referentes às ações de programas da UEG, no que tange ao envolvimento do CEAR. Articula junto aos demais órgãos competentes o desenvolvimento de programas e projetos em parcerias que subsidiem processos educativos. Elabora planos de trabalho, termos de referências, relatórios parciais e finais de cumprimento do objeto dos convênios. Por último, supervisiona orçamentos e atendimento das demandas dos cursos quanto ao pagamento de bolsas, aquisição de serviços e produtos, atendendo a legislação em vigor.

Para dar suporte tecnológico às ações de Educação a Distância, no âmbito da UEG há a coordenação de tecnologia, que desenvolve, prospecta e adapta tecnologias em Educação a Distância. Além disso, fornece suporte tecnológico às Coordenações do CEAR, Além de acompanhar a equipe moodle do CEAR.

O coordenador geral no CEAR é aquele eleito por toda a comunidade acadêmica da UEG, é o responsável por administrar todas as coordenações e atividades acadêmicas da instituição, a fim de garantir a qualidade dos cursos oferecidos e o cumprimento das diretrizes pedagógicas estabelecidas pela UAB e UEG. Desenvolve e implementa planos estratégicos para o crescimento e aprimoramento da instituição, para tanto alinha as metas com as diretrizes da UAB junto com as normas institucionais da UEG e as necessidades da comunidade acadêmica. Também administra os recursos financeiros.

É significativo destacar que a gestão não tem uma função unicamente administrativa entendida a partir de um modelo técnico. Ao se reportar sobre gestão no ambiente universitário é, sobretudo, referir-se à educação. Logo, a mediação pedagógica tem sido uma das preocupações centrais do CEAR, já que tem sido ponto de debate constante nas reuniões semanais que as coordenações realizam na modalidade a distância.

As coordenações do CEAR assumem o comprometimento com a dimensão pedagógica, visto que as gestões na modalidade a distância na UEG têm a preocupação e atenção em estabelecer estratégias para superar os desafios encontrados nesse processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso firmam o compromisso de pensar a formação dos sujeitos de maneira a possibilitar a construção do conhecimento criticamente e com qualidade.

DESAFIOS PARA ESTABELECEER A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO CEAR/UEG

O CEAR conta com uma equipe bem estruturada, contudo, como em qualquer modalidade educacional, apresenta desafios que precisam ser vistos e analisados para que se possam estabelecer estratégias no intuito de superá-los. Um primeiro ponto que chama atenção a ser colocado é o alinhamento da comunicação sobre os informes gerais do curso e o entendimento sobre os mesmos.

Como a comunicação com os polos e alunos é maiormente realizada de forma escrita pela plataforma moodle, muitas vezes, o caminho da mensagem entre o emissor e o receptor pode sofrer modificações, dependendo da forma como é redigido o informe ou a interpretação sobre ele. Nesse sentido, um meio para tentar superar esse problema é realizar reuniões on-line síncronas constantes para que se possa alinhar o discurso, da maneira mais satisfatória possível, a fim de evitar qualquer equívoco.

A garantia de que a EAD seja acessível e inclusiva para alunos com diferentes necessidades, habilidades e origens é um desafio contínuo. Nesse sentido, cabe ressaltar a situação de vulnerabilidade de muitos educandos. Nem todos têm acesso a recursos como computadores e conexões de internet de alta velocidade. Além disso, o cansaço derivado da jornada extenuante de trabalho e a falta de familiaridade com a tecnologia podem ser barreiras para alguns alunos. Isso pode resultar em disparidades no acesso ao conteúdo e participação nas atividades on-line.

Mesmo para os discentes que não estão em situação de vulnerabilidade, há o desafio para o desenvolvimento da autonomia, qualidade necessária para que eles possam organizar os seus momentos dedicados aos estudos. Portanto, a flexibilidade de horários, característica própria da modalidade em EAD, que era para ser um elemento vantajoso no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo para aqueles que trabalham, mostrou-se, na verdade, algumas vezes, como um fator problemático. É necessário que o aluno tenha o comprometimento e assiduidade para acessar a plataforma e construir o conhecimento necessário à sua formação.

Os coordenadores de curso têm orientado os professores formadores, mas sobretudo os professores tutores a distância, para acompanhar o acesso dos alunos à plataforma e a postagem das atividades. Quando há observância da ausência do estudante no ambiente virtual, os professores entram em contato por meio das mensagens individualizadas, com o intuito de entender o motivo pelo qual o aluno não está cumprindo com suas atividades. A finalidade não é puni-lo, e sim ter ciência do que está acontecendo e estabelecer estratégias mediante a ciência da realidade apresentada pelo discente, a fim de incentivá-lo a prosseguir os seus estudos.

A mediação pedagógica torna-se essencial, visto que procura interagir com os alunos, ter o conhecimento dos entraves encontrados nos cursos de graduação do CEAR, para traçar estratégias, a fim de prevenir evasões e/ou desistência, além de contornar situações adversas. Subsidiados por esses fatores, é possível identificar os desafios para alcançar de fato uma formação humana por meio da EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos do estudo foram alcançados. Houve a descrição e análise das atividades exercidas pelos professores e gestores no CEAR/UEG, cuja finalidade foi problematizar a importância da mediação pedagógica para a formação humana no processo de ensino e aprendizagem em EAD.

Houve preocupação em identificar os desafios encontrados no percurso do processo de ensino e aprendizagem, a fim de contribuir para o ensino e a prática de mediação pedagógica em cursos a distância, bem como para futuros trabalhos científicos.

Foi perceptível observar que a mediação pedagógica vai além da simples transmissão de conteúdo. Por meio dela é possível estabelecer uma formação voltada para a autonomia, o que não apenas potencializa a aprendizagem, mas contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, elementos cruciais na formação integral do indivíduo. Além disso, também permite superar desafios, como a sensação de isolamento, promovendo a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem.

A mediação pedagógica na EAD não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas desempenha um papel crucial na formação humana. Ao promover a interatividade e o uso estratégico de recursos tecnológicos, a mediação pedagógica cria ambientes virtuais de aprendizagem que vão além da simples transmissão de informações, moldam indivíduos autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. M. A. Educação a distância e formação humana: um encontro possível e desejável. Revista: **Debates em Educação**. vol. 1, n. 1 Jan./Jun. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia/Downloads/inaldasantos,+Artigo01.pdf. Acesso em: 11 de mar. de 2024.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Decreto no 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 11 de mar. de 2024.

GUIMARÃES, O. M. S.; SILVA, J. B. **Pesquisa em educação**: teorias, experiências e orientações. Recife: Ed. UFPE, 2018.

HOLMBERG, B. **Educacion a distancia**: situación y perspectivas. Buenos Aires: Kapelusz, 1981.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 86 - 107, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20/18>. Acesso em: 02mar. 2022.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p. 133-173.

PARO, V. H. **A Educação, a Política e a Administração**: Reflexões Sobre a Prática do Diretor de Escola. [S.N.], São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

SEVERINO, A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE O ENSINO REMOTO

Data de aceite: 01/04/2024

Alyne de Oliveira Brito

Acadêmico do curso de Licenciatura em Química, Bolsista do Programa Residência Pedagógica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO Campus o que você pertence

Thalia Rhaney Silva de Oliveira

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO

Jusinei Meirelles Stropa

Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, lotado no Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM

Geremias Dourado da Cunha

RESUMO: O trabalho apresentado tem a finalidade relatar as contribuições pedagógicas para educação básica durante o período do ensino remoto no Residência Pedagógica para a disciplina de Química a partir de Fevereiro de 2021 a março de 2022. Observação nas aulas e os registros do conteúdo ministrado pelo professor o ensino da disciplina de Química

por exemplo, pôde-se utilizar variadas plataformas digitais para explicação dos conteúdos, sendo elas: Canva (Plataforma de aulas interativas), Google Meet (Aulas Síncronas e reuniões), PowerPoint e Youtube (vídeos aulas, explicações de conteúdos), Google Forms (Formulários de Presença e Atividades avaliativas), Kahoot. Os instrumentos citados são exemplares de recursos que podem ser utilizados no processo do ensino da disciplina com o intuito de explicar as dúvidas dos alunos e, todos as resoluções eram postadas no canal do Youtube (Alquímica). Nota-se que, o Residência Pedagógica é um componente crucial para o nivelamento e construção do profissional que quer tornar-se, entrelaçando os conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura em química colocando em prática a aplicação de conteúdos absorvidos na sua formação articulando-os de maneira plausível para o desenvolvimento vitalício e consistente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; plataforma digital; Química; Google Classroom.

ABSTRACT: The purpose of the work presented is to report the pedagogical contributions to education basic education during the period of remote teaching at the Pedagogical Residence for the subject of Chemistry from February 2021 to March 2022. Observation in classes and course records content taught by the teacher, teaching the subject of Chemistry, for example, it was possible to use various digital platforms to explain the content, including: Canva (Interactive class platform), Google Meet (Synchronous classes and meetings), PowerPoint and Youtube (video classes, explanations of content), Google Forms (Attendance Forms and Assessment activities), Kahoot. The instruments mentioned are examples of resources that can be used in the teaching process of the subject with the aim of explaining doubts of the students and all resolutions were posted on the YouTube channel (Alquímica). Note that the Pedagogical Residency is a crucial component for the leveling and construction of the professional that you want to become, intertwining the knowledge acquired in the degree in chemistry putting into practice the application of content absorbed in its training, articulating them in a plausible way for lifelong and consistent development.

KEYWORDS: Remote teaching; Digital platform; Chemical; Google Classroom.

RESUMEN: El propósito del trabajo presentado es informar los aportes pedagógicos a la educación básica durante el periodo de docencia remota en la Residencia Pedagógica de la disciplina Química de febrero de 2021 a marzo de 2022. Observación en clases y registros de los contenidos impartidos por el docente o docente. En la materia de Química, por ejemplo, se podrían utilizar diversas plataformas digitales para explicar el contenido, a saber: Canva (plataforma de clases interactivas), Google Meet (clases y reuniones sincrónicas), PowerPoint y Youtube (videoclases, explicaciones de contenidos), Google Formularios (Formularios de asistencia y actividades de evaluación), Kahoot. Los instrumentos mencionados son ejemplos de recursos que se pueden utilizar en el proceso de enseñanza de la materia para explicar las dudas de los estudiantes, y todas las resoluciones fueron publicadas en el canal de YouTube (Alquímica). Cabe señalar que la Residencia Pedagógica es un componente crucial para la nivelación y construcción del profesional que deseas ser, entrelazando los conocimientos adquiridos en la carrera de química, poniendo en práctica la aplicación de los contenidos absorbidos en tu formación, articulándolos en una manera plausible de lograr un desarrollo coherente y permanente.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza a distancia; Plataforma digital; Químico; Aula de Google.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP), proporciona a relação do profissional com o ambiente de trabalho, além de contribuir em experiências acadêmicas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o êxito no campo profissional, de acordo com o edital lançado no ano de 2020 “O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2020, p.1).

Diante disso, o trabalho apresentado sobre o Residência Pedagógica, tem a finalidade de complementar a formação acadêmica, viabilizando a ligação da teoria e a prática por meio da experiência do aluno residente em uma instituição de ensino, visto que, propicia a realização prévia do currículo tendo contato direto com a profissão aperfeiçoando atividades propostas de ensino e projetos sob supervisão de leis e normas, sendo o período de realização de Fevereiro de 2021 a março de 2022 a totalizando a carga horária 276 horas correspondente a exigência de 2 módulos do PIRP.

Esse processo permite o conhecimento da realidade e os problemas no campo educacional ao qual está inserido, momento este, de análise das probabilidades de atuação na área de trabalho. Consente assim, a investigação de forma crítica diversos propósitos que se baseiam nos resultados da experiência de contato direto com o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias de formação contribuindo para a docência.

No presente relato, serão descritas as atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica em modalidade virtual através do acompanhamento online ocasionado pelos impactos da pandemia da Covid-19, assim como, a demonstração dos resultados adquiridos durante todo o processo.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Institucional de Residência Pedagógica (PIRP) ocorrido no Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM VI, localizado na Rua Avenca, no 2042, Bairro Santiago, CEP: 76.901-144, no Município de Ji-Paraná Estado de Rondônia - RO. A unidade de ensino também oferta o Fundamental I e II, além do ensino médio. O colégio Tiradentes teve início no processo de Militarização, de acordo com o Decreto no 24.072 de julho de 2019:

O GOVERNADOR DO ESTADO DE RONDÔNIA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 65, inciso V, da Constituição Estadual, conforme o disposto na Lei n. 3.161, de 27 de agosto de 2013, e com fundamento na Lei n. 4.058, de 15 de maio de 2017, que “Autoriza a criação de Unidades do Colégio Tiradentes da Polícia Militar – CTPM (RONDÔNIA, Decreto nº 24.072, 16 de julho de 2019).

A partir da vigência do decreto o colégio passando por adequações necessárias a fim de atender os alunos de maneira efetiva após a militarização, tendo o quantitativo de 18 salas de aula e 27 turmas de estudantes compondo o corpo discente no ambiente escolar. Na decorrência dos dois módulos exatamente doze meses de participação efetiva no programa, sendo cinco meses (abril a agosto de 2021) de trabalho voluntário e sete meses (setembro de 2021 a março 2022) como bolsista. Diante da situação causada pela pandemia, houve mudanças no formato ensino sendo necessário a realização das atividades pedagógicas virtualmente utilizando recursos tecnológicos para o cumprimento dos deveres educacionais é imprescindível que, as instituições de ensino vinculem as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem interligando os atores que atuam (Professores e Alunos), na transformação dos conceitos aprimorando o processo de formação.

O Período de regência fora realizado da seguinte maneira: primeiramente, a observação nas aulas e os registros do conteúdo ministrado pelo professor o ensino da disciplina de Química por exemplo, pôde-se utilizar variadas plataformas digitais para explicação dos conteúdos, sendo elas: Canva (Plataforma de aulas interativas), Google Meet (Aulas Síncronas e reuniões), PowerPoint e Youtube (vídeos aulas, explicações de conteúdos), Google Forms (Formulários de Presença e Atividades avaliativas), Kahoot.

Os instrumentos citados são exemplares de recursos que podem ser utilizados no processo do ensino da disciplina com o intuito de explicar as dúvidas dos alunos e, todos as resoluções eram postadas no canal do Youtube (Alquímica) a fim de facilitar o acesso ao conteúdo disponibilizado por meio de links encaminhados ao responsável pela turma, no caso o professor preceptor mediante de veículos de comunicação sendo o e-mail institucional e o WhatsApp do mesmo, veículo esse também utilizado na comunicação com os discentes, os componentes da equipe, assim como, o professor preceptor e o professor orientador IES.

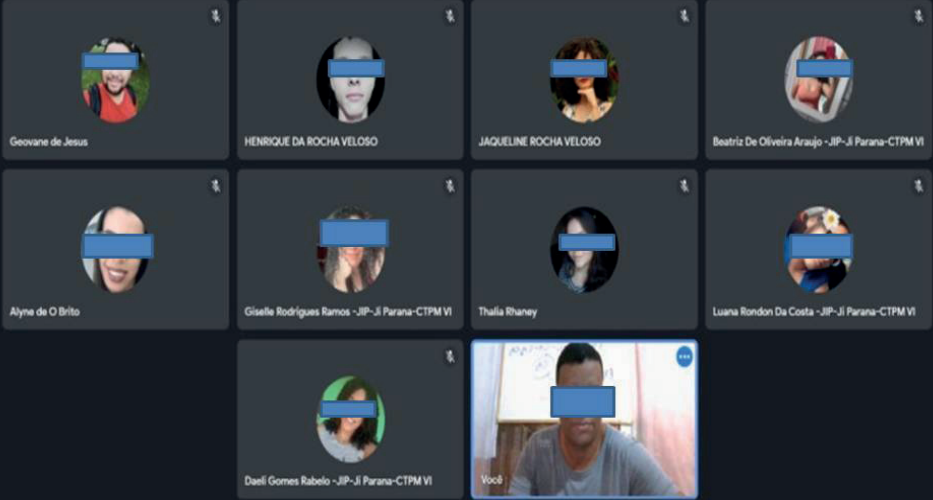
A partir de fevereiro de 2021 ocorreu a elaboração do “Plantão da Química” com o propósito de sanar dúvidas dos alunos referentes aos conteúdos e atividades propostas pelo professor ministrante da disciplina por meio de WhatsApp foram criados grupos de acordo com turmas, sendo elas em formato de duplas: 1: primeiros anos (A e B), dupla 2: primeiros anos (C e D), dupla 3: segundo (A e B) e dupla 4: 3º Ano A com a participação dos residentes explanando as dúvidas recorrentes juntamente com a presença do professor preceptor e os plantões para dúvidas em torno de quatro horas de atendimento por dia totalizando uma estimativa de dezesseis horas semanais.

Porém, pôde-se observar que, os alunos apresentavam dificuldades de expor as dúvidas no grupo, portanto, entravam contato com os residentes e professor no privado, e a fim de incentivar a interação e despertar a curiosidade eram criadas atividades em estilo de desafio do conteúdo ministrado na semana e os resultados eram repassados ao professor para as respectivas correções durante a aula, além disso, os residentes disponibilizavam as resoluções nos canais de comunicação criados para o desenvolvimento do residência pedagógica.

Além das atividades descritas no presente relato, efetuou-se a elaboração de um projeto de produção de sabão interligado ao ensino, pesquisa e extensão cuja a finalidade incentivar o processo de reutilização do óleo de cozinha usado, visando ensinar como reaproveitar o resíduo evitando o descarte incorreto no meio ambiente sendo lançado a proposta do projeto, logo após o término da confecção do produto será encaminhado a comunidade externa de preferência comunidades carentes em condições socioeconômicas desfavoráveis e, devido a situação de pandemia que está presente neste momento auxilia na higienização.

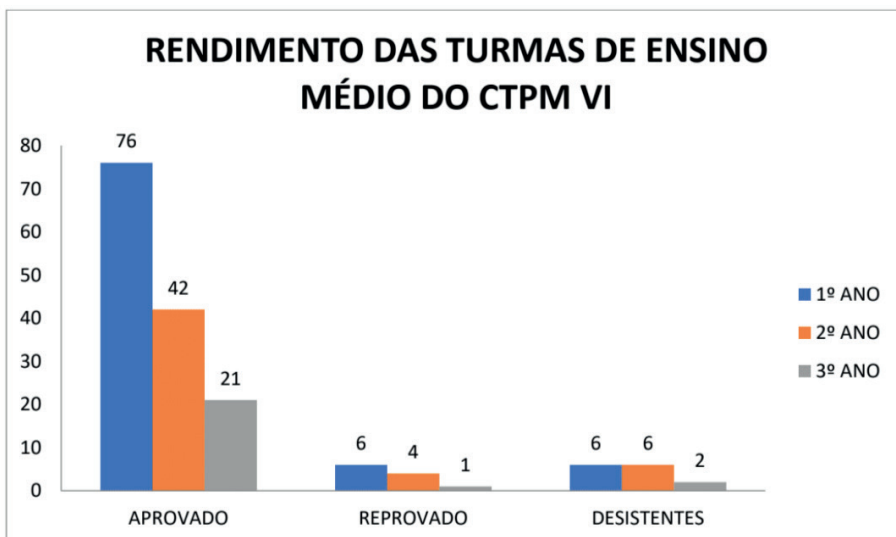
E em virtude do ensino, foi-se realizado a interligação da teoria e prática, isto é, as reações químicas ocorridas durante o processo fabricação do sabão associando os

As aulas remotas foram bem dinâmicas e permitiu que os acadêmicos tirassem dúvidas e perguntas em tempo real, além de fazerem perguntas e conclusões junto ao professor sobre a aprendizagem dos alunos e qual caminho tomar para fazer as intervenções acerca dos assuntos que eram abordados e quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos.



Fonte: própria autora.

Por meio do gráfico 01, é possível ter uma visão ampla do desempenho acadêmico dos alunos nas turmas de primeiro, segundo e terceiros anos.



Fonte: própria autora

Os alunos reprovados foram assim classificados pela instituição devido à falta de entrega de atividades durante o ano letivo, e os desistentes foram aqueles que deixaram de frequentar as aulas durante todo o ano letivo.

De maneira geral, compreender como ocorre o processo de aprendizagem é fundamental para que se possa, então, planejar e dirigir ações de ensino no contexto de sala de aula a fim de possibilitar uma aprendizagem não apenas em relação à natureza da Química e do fazer científico, mas também sobre a importância do aprendiz em obter ferramentas conceituais que o torne capaz de interpretar, opinar, criticar e tomar atitudes sócias responsáveis numa sociedade tão dependente do desenvolvimento científico e tecnológico (SIM, 2016).

Sabe-se também que as dificuldades da disciplina associada à pandemia podem ter sido o grande fator para a desistência ou reprovação destes alunos, pois mesmo com diversas formas de imersão dos conteúdos há aquele aluno que necessita da presença do professor em tempo real e físico.

O ensino e a aprendizagem da química têm sido ao longo dos anos um desafio para alunos e professores. Devido à complexidade dos conteúdos, muitos alunos já entram no ensino médio com o pensamento de que a aprendizagem da disciplina é muito difícil, uma vez que ela é apresentada através de fórmulas e cálculos tornando-se desestimulante e cansativa. Muitos problemas contribuem para aumentar ainda mais as dificuldades dos alunos em relação a química. Entre eles podemos citar a falta de professores com formação específica na área, falta de laboratórios nas escolas públicas e o excessivo número de alunos dentro de sala de aula.

O relato dos professores em relação ao excesso do número de alunos por turma expõe a problemática de que os conteúdos das disciplinas exatas necessitam de encaminhamentos específicos diferenciados, tais como, a organização de trabalhos em grupo, dinâmicas que possibilitem a aplicação prática do conteúdo e resolução de exercícios, com atendimentos mais individualizados (ANACLETO, ALBERTON, 2012).

Porém é louvável que dentro das limitações a escola buscou o máximo de alternativas para minimizar o impacto da reprovação e desistência dos alunos. Sendo assim, mesmo com o esforço de produzir aulas com metodologias de apresentação e exposição diversificada, ainda não foi possível alcançar 100% dos alunos da instituição.

Durante as aulas, algumas intervenções eram feitas com experimentos simples em frente ao computador, sendo em tempo real, durante as aulas via Google Meet. (Figura 2). Estes experimentos foram fundamentais para prender a atenção dos alunos durante as aulas e consequentemente superar o distanciamento social ou até mesmo o distanciamento do professor.

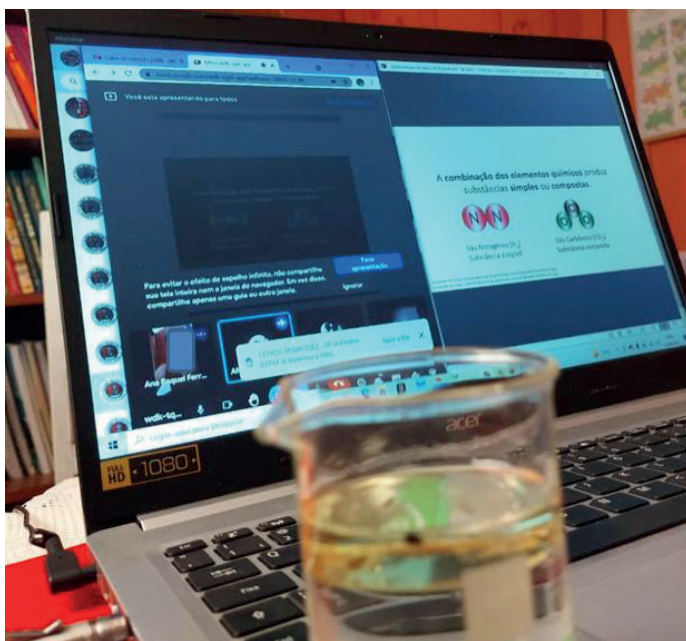


Figura 2. Experimento sobre misturas homogêneas e heterogêneas durante as aulas meet.

Fonte: a própria autora.

Notou-se também que os alunos se esforçavam pra participar das aulas de química, e isto era gratificante para os alunos do Programa Residência Pedagógica, pois os trabalhos preparados não ficaram em vão, ou não deixaram de ser visto pelos alunos. Por meio da figura 3 é possível notar que os alunos gostam das aulas de química, mesmo com as dificuldades eles ainda eram frequentes.

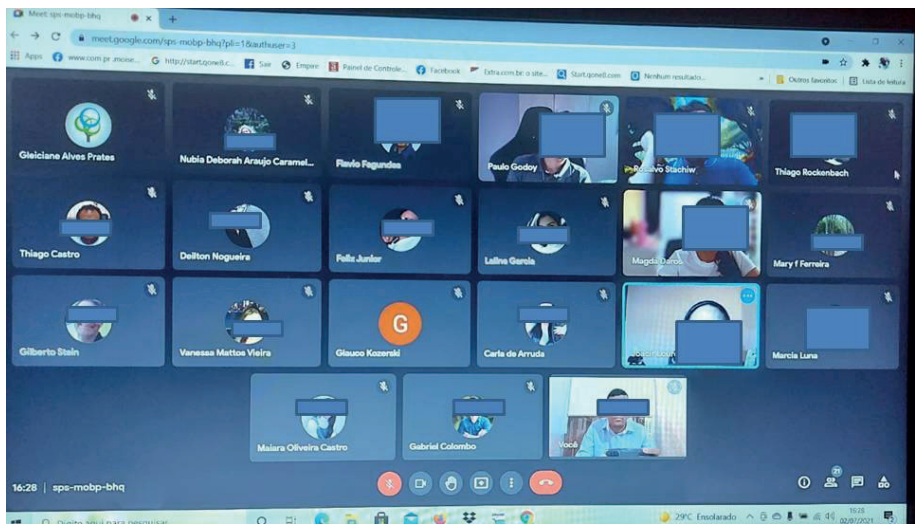


Figura 3. Participação dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Química

Fonte: a própria autora

De maneira geral, o fechamento das escolas com aulas presenciais durante a quarentena, não pode ser visto como um retrocesso na educação, visto que é possível desenvolver trabalhos extraordinários com a utilização de ferramentas digitais. Assim, nesta nova modalidade será um grande desafio para o educador que necessitará saber lidar com esta nova realidade (SCHIMIGUEL et al. 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que, o Programa Residência Pedagógica é um componente crucial para o nivelamento e construção do profissional que quer tornar-se, entrelaçando os conhecimentos adquiridos no curso de licenciatura em química colocando em prática a aplicação de conteúdos absorvidos na sua formação articulando-os de maneira plausível para o desenvolvimento vitalício e consistente.

No PIRP também, pôde-se compreender que existem vários desafios da educação a ser avaliado, o principal deles nesse momento é a transição do ensino presencial para o ensino remoto, devido a situação que vivemos hoje resultante da pandemia da Covid-19. Com a sua realização foi possível compreender quão importante o envolvimento de toda a equipe escolar na construção dos trabalhos efetivados no programa proporcionando relevância dos conhecimentos primordiais para a eficácia da educação, além de mostrar em riquezas de detalhes o desenvolvimento de conceitos visando às habilidades e competências que cada instituição pode adquirir para o melhor rendimento dos alunos e o desempenho dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, [S. l.], p. 01-13, 2020. Nível Superior. Edital de seleção N° 1/2020. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%Aancia-Pedag%C3%B3gica.pdf> Acesso em: 20 set. 2021.

RONDÔNIA. **Decreto nº 24.072, de 16 de julho de 2019**. Casa Civil - CASA CIVIL, jul. 2019. Disponível em: <<http://cotel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D24072.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2021.

SIM, A. A. Experimento de Física controlado remotamente: Uma avaliação sobre processo de ensino e de aprendizagem / Amira Amaral do Sim, 2016 139 f.

SCHIMIGUEL, J.; ELOY FERNANDES, M.; TSUGUIO OKANO, M. Investigating Remote and Live Lessons through Collaborative Tools during Covid-19 Quarantine: Experience Report. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e654997387, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7387. Disponível em: <<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7387>> Acesso em: 10 nov. 2021.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JULIACA

Data de submissão: 06/03/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Deyna Lozano Ccopa

Universidad Nacional de Juliaca,
Facultad de Gestión y Emprendimiento
Empresarial, Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7746-2906>

José Luis Pineda Tapia

Universidad Nacional de Juliaca, Facultad
de Ciencias de Ingeniería, Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9498-1169>

Olivia Magaly Luque Vilca

Universidad Nacional de Juliaca, Facultad
de Ingeniería de Procesos Industriales,
Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-9000-4624>

Marisol Rojas Barreto

Universidad Nacional del Altiplano,
Facultad de Ciencias Biológicas, Puno –
Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6916-3754>

Edwin Huayhua Huamani

Universidad Nacional de Juliaca, Facultad
de Ciencias de Ingeniería, Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6332-9642>

Raúl Reynaldo Ito Díaz

Universidad Nacional de Juliaca, Facultad
de Ciencias de Ingeniería, Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3370-5990>

Maribel Jara Mamani

Universidad Nacional de Juliaca, Facultad
de Ciencias de Ingeniería, Juliaca – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8847-626X>

Lisbeth Carina Coaquira Huacani

Sociedad de Investigación ACh2O, Juliaca
– Perú
<https://orcid.org/0009-0008-4247-3099>

RESUMEN: Las universidades tienen como rol fundamental el fomentar la investigación, y desarrollar competencias investigativas en los estudiantes. Para ello es importante que los docentes utilicen estrategias metodológicas apropiadas; resultando primordial la revisión de los planes e informes de investigación formativa con la finalidad de analizar cómo se vienen planificando y ejecutando. En tal sentido, este estudio tuvo como objetivo el determinar cómo las estrategias metodológicas, utilizadas en la ejecución de proyectos de investigación formativa dentro de los contenidos de las asignaturas de ciencias, coadyuvan al desarrollo de competencias en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y Forestal (EPIAF) en el semestre académico 2021 - II de

la Universidad Nacional de Juliaca. La investigación consideró un enfoque mixto, diseño no experimental y de tipo explicativo que incluye el análisis documental, para lo cual se seleccionaron planes e informes elaborados y presentados por los docentes. Para la aplicación de los instrumentos, la muestra fue no probabilística del tipo casos típicos constituida por 111 estudiantes del VI al X ciclo y 23 docentes, a quienes se les aplicó dos cuestionarios, uno a estudiantes y otro a docentes, referente a la valoración de las competencias investigativas y las estrategias metodológicas. Los resultados muestran que por sus características el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) y el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) son las estrategias más utilizadas, ambas contribuyen de forma significativa en el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes. Asimismo, la mayoría de los universitarios afirman haber desarrollado las competencias genéricas e investigativas. Por su parte, los docentes consideran primordial fomentar la investigación y desarrollar las competencias investigativas en los discentes; además, piensan que es importante tener sólidos conocimientos de pedagogía.

PALABRAS-CLAVE: Competencias investigativas, educación superior, estrategias metodológicas, investigación formativa.

METHODOLOGICAL STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS IN ENGINEERING STUDENTS AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF JULIACA

ABSTRACT: Universities have a fundamental role in promoting research and developing research skills in students. For this, professors must use appropriate methodological strategies; the review of formative research plans and reports is essential to analyze how they are being planned and executed. In this sense, this study aimed to determine how the methodological strategies, used in the execution of formative research projects within the contents of science subjects, contribute to the development of competencies in the students of the Professional School of Environmental Engineering and Forestry (EPIAF) in the 2021 academic semester - II of the National University of Juliaca. The research considered a mixed approach, non-experimental and explanatory scope that includes documentary analysis, for which plans and reports prepared and presented by professors were selected. For the application of the instruments, the sample was non-probabilistic of the typical cases type, consisting of 111 students from the VI to the X cycle and 23 professors, to whom two questionnaires were applied, one to students and the other to professors, regarding the assessment investigative skills and methodological strategies. The results show that, due to their characteristics, Project-Based Learning (PBL) and Research-Based Learning (RBL) are the most used strategies; both contribute significantly to the development of research competencies in students. Likewise, the majority of university students claim to have developed generic and investigative skills. For their part, professors consider it essential to promote research and develop research skills in students; furthermore, they think that it is important to have a solid knowledge of pedagogy.

KEYWORDS: Research competencies, higher education, methodological strategies, formative research.

INTRODUCCIÓN

La acreditación institucional considera importante realizar investigación para lograr la excelencia académica, así mismo Restrepo (2003, como se citó en Rojas & Viaña, 2017) afirma que la calidad a nivel universitario es directamente proporcional a la práctica de la investigación científica. Es decir, las instituciones de Educación Superior deben cumplir con los estándares requeridos, vincular investigación y enseñanza para así lograr la acreditación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO/IIESALC], 2020). Está claro que, la calidad educativa a nivel universitario está ligada a publicaciones científicas de alto impacto. Por ende, la investigación es un factor determinante para las universidades, y el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes, una labor trascendental que recae en los docentes.

Respecto a la investigación en las universidades, Sánchez (2017) señala que se realiza de dos maneras: la primera, investigación propiamente dicha, impulsada por las dependencias académicas y administrativas; la segunda, desarrollada en las aulas con fines educativos. Este artículo se enfoca en el último aspecto: la investigación formativa que según Parra (2004) tiene gran importancia, pues su propósito es la apropiación del método científico. Y su dimensión es metodológica; dicho de otro modo, introducir a los estudiantes en la investigación para desarrollar competencias investigativas; mas no realizar investigación en sentido estricto.

En cuanto a investigaciones que relacionan las estrategias metodológicas y las competencias investigativas está el artículo de Hernández, Lay et al. (2021); las tesis doctorales de Ayala (2019), Velasque (2021) y Xiao (2017). Sin embargo, existen estudios centrados en la formación, el desarrollo y el fortalecimiento de las competencias investigativas como Carlin et al. (2020) que busca medir las competencias; Hernández, Panunzio et al. (2019) sistematizan argumentos teóricos; Velásquez et al. (2019) describen la forma en que se desarrollan las competencias; Viteri y Vásquez (2016) elaboran y aplican una propuesta para desarrollar habilidades investigativas; Espinoza et al. (2016) realizan un corpus teórico sobre la formación de competencias investigativas; y Pérez (2012) aborda teóricamente las competencias en la investigación formativa. Además, se hallaron estudios que correlacionan la investigación formativa y el desarrollo de competencias investigativas como Mamani, (2021); Paucca et al. (2021); Garrido, (2019); Luna y Ramos (2018) y García et al. (2018).

En relación al objetivo, determinar cómo las estrategias metodológicas en la investigación formativa de las asignaturas de ciencias promueven el desarrollo de competencias en estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y Forestal en el semestre académico 2021 - II de la Universidad Nacional de Juliaca. Para ello, se identificaron las estrategias y las competencias investigativas de los estudiantes en los

planes e informes de investigación formativa; por último, se determinó la apreciación valorativa que docentes y estudiantes asignan al desarrollo de las competencias investigativas y estrategias metodológicas.

Sobre la hipótesis, se considera que el uso pertinente de las estrategias metodológicas, en las asignaturas de ciencias, contribuye significativamente el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes en la investigación formativa de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y Forestal en el semestre académico 2021 - II de la Universidad Nacional de Juliaca.

MÉTODOS

Competencias investigativas

Según Jaik (2013) son conocimientos, actitudes y habilidades imprescindibles para realizar un trabajo investigativo. Así mismo, para Pérez y López son conocimientos que permiten dar soluciones de forma racional por medio de la investigación científica (1999, como se citó en Rubio et al., 2018). En consecuencia, los estudiantes deben desarrollar competencias y recibir una preparación sólida en investigación a fin de contribuir en el desarrollo de la región y el país (Marrero & Pérez, 2014).

Por otro lado, Tobón et al., (2010), desde un enfoque por competencias, afirma que los estudiantes desarrollan dos tipos: las genéricas vinculadas a saberes comunes, y las específicas, propias de una profesión. Cabe resaltar que las competencias investigativas se encuentran dentro de las competencias genéricas (Jaik, 2013); y las específicas se caracterizan por ser parte del conocimiento especializado, habilidades particulares que contribuyen en el desempeño profesional (Tobón, 2011; Latorre, 2016).

Por último, desde la perspectiva de Pinilla (2010) las competencias investigativas caracterizan a un profesional y lo diferencia de otras profesiones. De ahí que, la educación basada en competencias centrada en las habilidades investigativas cumple un rol fundamental, el de acrecentar el pensamiento crítico, la capacidad de identificación y solución de problemas, la toma de decisiones, la creatividad, etc.

Estrategias metodológicas

En términos de Campusano y Díaz (2017) son un conjunto de estrategias, métodos, técnicas, actividades y recursos didácticos; que se integran de manera coherente para facilitar el aprendizaje. En definitiva, el uso de este conjunto de herramientas debe ser organizado con anticipación (Latorre & Seco del Pozo, 2013) de manera pertinente, utilizando estrategias metodológicas activas y de carácter cooperativo, que coadyuven en el desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes.

Existen diversas estrategias metodológicas en la educación superior; no obstante, este estudio se enfoca en cuatro estrategias vinculadas al desarrollo de competencias

investigativas. Primero, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro), cuya característica es proporcionar un contexto real de aprendizaje, en donde los estudiantes analizan, reflexionan situaciones concretas, identifican problemas y toman decisiones; lo que conlleva a un aprendizaje significativo (Abella et al., 2020).

Segundo, el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) que según Peñaherrera et al., es frecuentemente utilizado para introducir a los estudiantes en la investigación en donde la experiencia práctica es la base (2014, como se citó en Figueroa de la Fuente et al., 2018). Tercero, el Aprendizaje Basado en Problemas que esencialmente consiste en investigar, interpretar, argumentar y proponer posibles soluciones a los problemas en un contexto específico (Pimienta, 2012).

Por último, el Método de Casos que se distingue por ser un estudio de una situación particular, el cual se caracteriza por un aprender haciendo en situaciones reales. Finalmente, estas estrategias son las más aplicadas y se han adaptado a los propósitos de la investigación formativa, llegando a ser herramientas fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

Ámbito o lugar de estudio

Realizado en la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y Forestal de la Facultad de Ciencias de Ingeniería de la Universidad Nacional de Juliaca, institución de formación superior localizada en la ciudad de Juliaca, provincia de San Román, departamento de Puno, Perú.

Descripción de métodos

La investigación adoptó un enfoque mixto, que se caracteriza por recolectar datos cualitativos y cuantitativos o viceversa con el fin de lograr un mejor entendimiento del problema en estudio (Creswell, 2009), con un diseño no experimental, pues no se manipularon las variables por la naturaleza de la investigación (Salinas & Cárdenas, 2009) y nivel explicativo, ya que, el objetivo estuvo orientado a explicar el porqué de un fenómeno, y evaluar las condiciones en las que se desarrollan (Hernández et al., 2014).

La población estuvo conformada por 491 estudiantes del I al X ciclo y 36 docentes. El muestreo fue no probabilístico, del tipo casos típicos, que según Izcara (2014) el investigador selecciona la muestra de informantes por rasgos comunes propios de un grupo social. Por ello, para la muestra de estudiantes, primero, se hizo una revisión de la malla curricular; segundo, se consideró a quienes estaban cursando asignaturas de ciencias; tercero, se seleccionó jóvenes del VI al X ciclo. De la muestra, respondieron el cuestionario 111 estudiantes y del total de docentes 23, respectivamente.

En lo referente a las técnicas e instrumentos, se realizó un análisis documental (ficha de análisis) para la revisión de planes e informes de investigación formativa. Además,

se utilizó la encuesta (cuestionario), técnica muy aplicada en la investigación social (Vicencio, 2018) que facilitó la obtención de datos de los agentes educativos inmersos en la investigación formativa. Finalmente, cabe precisar que se diseñaron dos cuestionarios: uno dirigido a estudiantes con 15 preguntas, y otro a docentes con 10 interrogantes respecto a las competencias investigativas y estrategias metodológicas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN:

Análisis de los planes e informes de investigación formativa

En la revisión documental, se identificó en primer lugar que gran parte de las asignaturas de ciencias, de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y Forestal de la Universidad Nacional de Juliaca utilizaron el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) representado por un 40,74 % del total. En segundo lugar, se ubica el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) con un 37,03 %; seguido del Método de Casos con un 14,81 %. Por último, el menos utilizado fue el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con un 7.40 %. Cabe destacar que la investigación formativa es un proceso en el que los estudiantes adquieren competencias investigativas, sólo si las estrategias contribuyen en el logro de las competencias.

El ABPro por sus características es una estrategia educativa integral holística y de exigencia investigativa (Luque et al., 2012), es así que ayudó en el logro de las competencias en los estudiantes. Por su parte, ABI contribuyó a que los universitarios logren formular el problema, determinar los objetivos e hipótesis, diseñar la metodología, etc. (Rubio et al., 2018). Definitivamente, ABI es una metodología potente que facilita la construcción del conocimiento (Santana-Vega et al., 2020) y el desarrollo basado en competencias investigativas.

Además, los estudiantes tuvieron que poner en práctica el pensamiento crítico al analizar la realidad, tomar decisiones, etc. Lo que implicó, que los sujetos sean activos de su propia formación (Buendía y Salmerón, 1994; Elliot, 1981; Lapuebla, 1988; Lewin, 1973; López-Górriz, 1993, como se citó en Figueroa de la Fuente et al., 2018). Por consiguiente, las estrategias metodológicas aplicadas en la investigación formativa contribuyen en el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes, es decir, la hipótesis es concordante con los hallazgos.

Así mismo, se tuvo que un número considerable de actividades corresponden a investigaciones de enfoque cuantitativo; es decir, de carácter experimental, lo que favoreció la formación integral del ingeniero. El desarrollo de investigaciones de este enfoque implica el conocimiento del método científico, el que según Medina y Barquero (2012, como se citó en Jaik, 2013) es un instrumento esencial, lógico y sistemático, que sirve para reducir errores en la investigación. Por ello, se entiende que los estudiantes experimentaron situaciones

significativas en los laboratorios; sin embargo, la Universidad de Michigan (como se citó en Restrepo, 2002) considera invaluable incluir a estudiantes en investigaciones propiamente dichas. Lo último, sería ideal; sin embargo, autores como Parra (2004) afirman que la investigación formativa no tiene como fin generar conocimiento; por el contrario, el propósito es la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias investigativas. Además, sería imposible insertar a todos los estudiantes en una investigación en sentido estricto, debido a que, existe un presupuesto limitado, únicamente para proyectos de investigación de envergadura.

Análisis de las respuestas del cuestionario aplicado a estudiantes

Respecto a la valoración del desarrollo de las competencias investigativas, los resultados evidenciaron que el 45,9 % de los estudiantes afirman que algunas veces han desarrollado el pensamiento crítico-reflexivo en distintos cursos a lo largo de su carrera, seguido del 28,8 % quienes manifiestan que casi siempre y 11,7 % siempre han logrado dicha competencia. Por otro lado, sólo un 3,6 % de los universitarios consideran no haber puesto en práctica el pensamiento crítico-reflexivo en distintos cursos, como se muestra en la (figura 1).

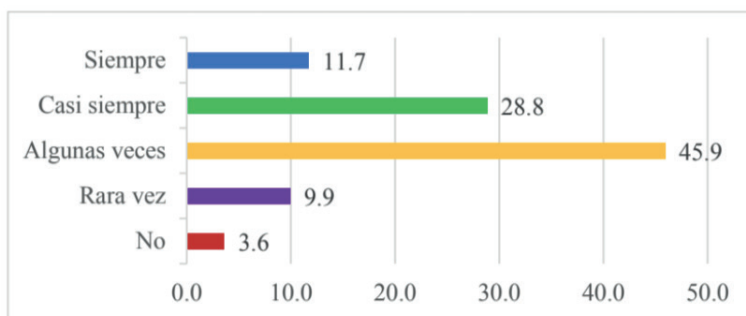


Figura 1. Desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

El pensamiento crítico-reflexivo implica realizar un análisis, evaluación, selección, aplicación en función a carencias con el fin de resolver problemas (DeVito y Tremblav, 1993 como se citó en Boisvert, 2004). Por ello, resulta fundamental su desarrollo, especialmente en la investigación; sin embargo, los resultados evidencian que algunas veces se desarrolla el pensamiento crítico-reflexivo en la investigación formativa, siendo una debilidad a superar.

En cuanto a la capacidad de identificar y plantear un problema, el 41,4 % de los estudiantes casi siempre y 18,0 % siempre son capaces de delimitar problemas de investigación. Asimismo, el 34,2 % arguyen que algunas veces y 6,3 % rara vez han logrado desarrollar esta competencia como se observa en la (figura 2).

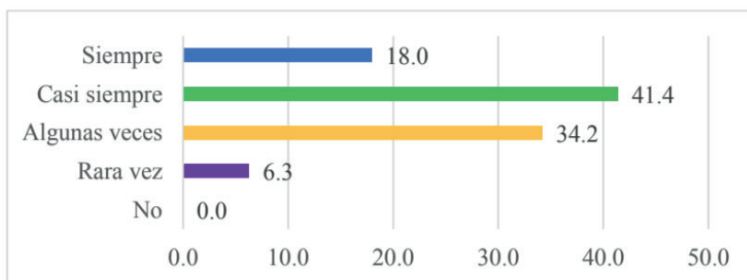


Figura 2. Capacidad de identificar y plantear un problema de investigación.

Identificar y plantear un problema investigativo es el resultado de un análisis y comprensión de la realidad, lo que conlleva a identificar una carencia o necesidad a resolver. Pirela y Prieto consideran esencial desarrollar la capacidad de identificar, plantear y formular problemas, determinar objetivos e hipótesis en el proceso investigativo (2006, como se citó en Rubio et al., 2018). Los datos evidencian que, un gran porcentaje de estudiantes no presenta dificultades al identificar y plantear un problema de investigación en el campo de la ingeniería ambiental y forestal.

Siguiendo con los resultados, acerca del conocimiento de métodos y diseños en investigación, el 43,2 % de los universitarios manifestaron que algunas veces diferencian su aplicabilidad en función a los objetivos planteados en una investigación, además 10,8 % indican que rara vez y 6,3 % no los diferencian, evidenciándose un desconocimiento por la mayor parte de los encuestados según la (figura 3).

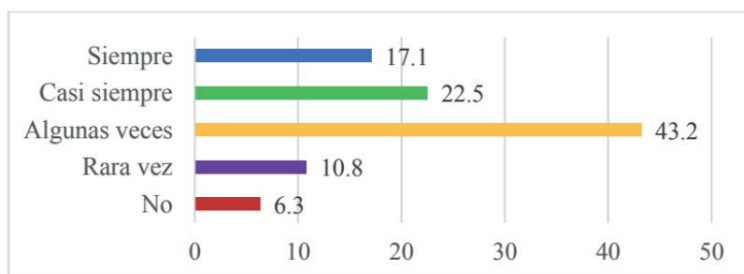


Figura 3. Conocimiento de métodos y diseños de investigación.

El conocimiento de los métodos y diseños de investigación puede resultar complejo; sin embargo, determina el logro de los objetivos en un estudio. Esta sección es importante, pues responde al plan o estrategia a seguir para conseguir información o datos con el fin de responder el planteamiento del problema de investigación (Hernández et al., 2014). Las respuestas revelaron un porcentaje elevado de estudiantes con dificultades en el reconocimiento y uso de métodos y diseños de investigación. Por lo que, será necesario realizar acciones de mejora.

En cuanto a las competencias investigativas, los universitarios son capaces de plantear soluciones en el campo de la ingeniería ambiental y forestal al identificar problemas y delimitar las preguntas, objetivos e hipótesis. Además, el 56,8 % de los estudiantes si realizan la operacionalización de variables; 74,8 % si manejan los instrumentos de recolección; 77,5 % si conocen la estructura de un artículo científico; 52,3 % siempre utilizan gestores bibliográficos. Los resultados revelaron que un gran porcentaje de los estudiantes lograron desarrollar distintas competencias investigativas entendidas como conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para realizar un trabajo de investigación (Jaik, 2013).

Sobre la valoración que los estudiantes le asignan a las estrategias metodológicas, se halló que el 41,4 % de los estudiantes afirman que los docentes algunas veces promueven la toma de decisiones y proponen soluciones. Al mismo tiempo, el 23,4 % afirman que rara vez se fomenta la toma de decisiones y soluciones; sin embargo, el 18,9 % de los discentes aseguran que casi siempre, y 14,4 % siempre se incentiva a la toma de decisiones y soluciones, como se observa en la (figura 4).

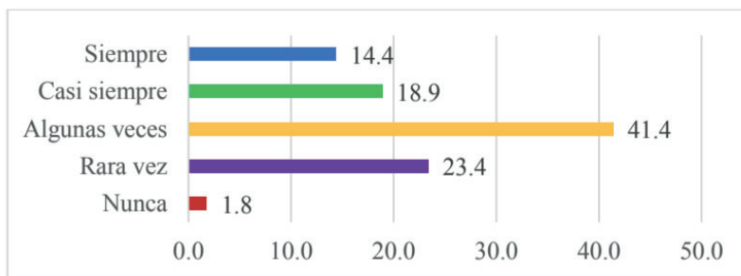


Figura 4. Los docentes promueven la toma de decisiones y soluciones.

Los resultados revelan debilidad en el planteamiento de actividades que permitan a los estudiantes a tomar decisiones y plantear soluciones; a pesar de que, la investigación formativa según la revisión documental se basa en el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro), cuya estrategia se caracteriza por la exigencia investigativa (Luque et al., 2012). Sin embargo, existe la necesidad de recrear situaciones en donde los universitarios sean sujetos activos de su propia formación (Buendía y Salmerón, 1994; Elliot, 1981; Lapuebla, 1988; Lewin, 1973; López-Górriz, 1993, como se citó en Figueroa de la Fuente et al., 2018) y así logren desarrollar habilidades investigativas.

Respecto a si los docentes generan curiosidad por investigar, el 37,8 % de los estudiantes expresan que algunas veces se genera curiosidad en el tema a investigar en los proyectos de investigación formativa. Del mismo modo, 31,5 % indican que casi siempre; y 12,6 % siempre se genera la curiosidad por investigar. Se evidencia que el 44,1 %, menos de la mitad, evidencia una actitud positiva al hecho de generar curiosidad por alguna temática para indagar y profundizar. Los resultados revelan que es necesario que los docentes fomenten la curiosidad por investigar en los discentes, como se presenta en la (figura 5).

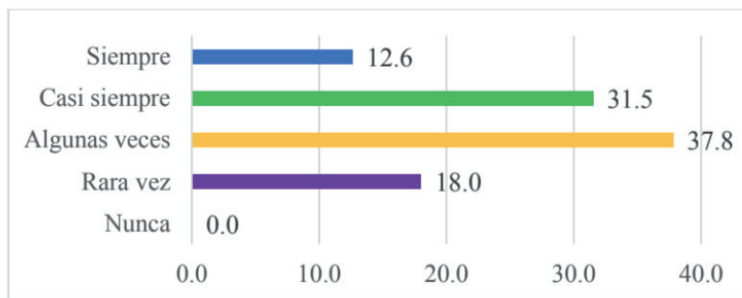


Figura 5. Los docentes generan curiosidad por la investigación.

Desarrollar la cultura investigativa en los estudiantes y despertar el interés en una temática específica, siendo la labor del docente universitario, quien deberá poseer un alto grado de compromiso en aplicar estrategias que propicien el logro de un aprendizaje significativo (Viteri & Vásquez, 2016). Por otro lado, Figueroa de la Fuente et al., (2018) argumentan que el docente debe tener experiencia en investigación propiamente dicha y debe dominar la metodología de la investigación; de tal manera que, pueda enseñar a investigar y propicie el gusto por la investigación.

Respecto a la importancia de la investigación, el 38,7 % de los estudiantes afirman que los docentes casi siempre y 16,2 % siempre resaltan lo importante y necesario de la investigación en las universidades y motivan constantemente a investigar en temas de especialidad. Por su parte, el 33,3 % señalan que los docentes algunas veces enfatizan la importancia de la investigación. Cabe precisar que los docentes son conscientes del significado de promover y hacer investigación, como se muestra en la (figura 6).

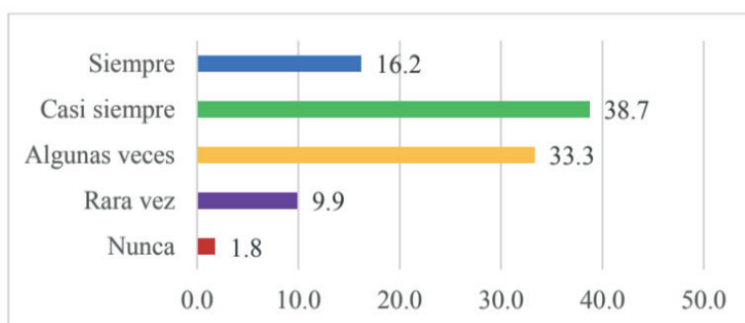


Figura 6. Importancia que le dan los docentes a la investigación.

Desde un punto de vista científico, según Garcés (2000) la investigación es concebida como el uso de un conjunto estructurado de procedimientos teóricos, metodológicos y técnicos con el propósito de conocer, interpretar y comprender aspectos fundamentales

de un objeto o fenómeno de la realidad. En el campo académico, las investigaciones se caracterizan por respetar los procedimientos del método científico. A nivel universitario, realizar investigación es esencial, pues es uno de los criterios que se evalúan en la acreditación y llega a ser sinónimo de excelencia académica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2020).

La investigación se basa en la búsqueda de solución a problemas (Ander-Egg, 2011). Por ello, es importante desarrollar competencias y una cultura investigativa en los estudiantes, quienes conjuntamente con los docentes contribuirán en realizar acciones de mejora y resolver problemas ambientales y forestales, en aras del desarrollo sostenible de la región y el país.

Análisis de las respuestas del cuestionario aplicado a docentes

Los resultados muestran la valoración de los docentes respecto al desarrollo de las competencias investigativas, en donde el 100 % de los docentes afirman que sí consideran importante el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de las distintas asignaturas. Lo que muestra que los docentes son conocedores de la importancia de la investigación y la necesidad de desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes según la (figura 7).

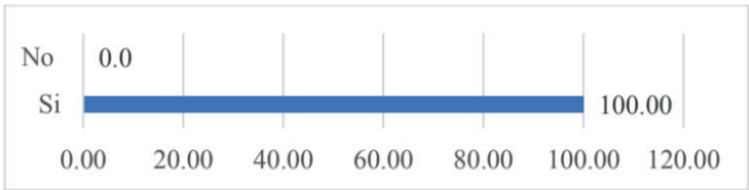


Figura 7. Importancia del desarrollo de las competencias investigativas, según docentes.

Las competencias investigativas se ubican dentro de las competencias genéricas (Jaik, 2013), las cuales se caracterizan por ser conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes generales que son comunes a diferentes profesiones (Pinilla, 2010); significa que, pertenecen a un nivel más complejo. Por ende, el desarrollo de las competencias investigativas es substancial en el campo académico; de igual forma, en el posterior desempeño profesional de los estudiantes, ya que en la actualidad la sociedad requiere de profesionales que solucionen problemas, que adopten una actitud crítica-reflexiva, y que tengan idoneidad técnico-profesional para investigar científicamente la realidad (Rubio et al., 2018).

En cuanto a las dificultades que presentan los estudiantes en las competencias investigativas, según sus docentes, el 78,3 % de los estudiantes presentan mayor dificultad en determinar los métodos y diseños de investigación; seguida de un 69,6 % que poseen debilidades al analizar e identificar un problema de estudio, el 56,5 % corresponde a quienes tienen dificultades en operacionalizar variables de una investigación, como se muestra en la (figura 8).

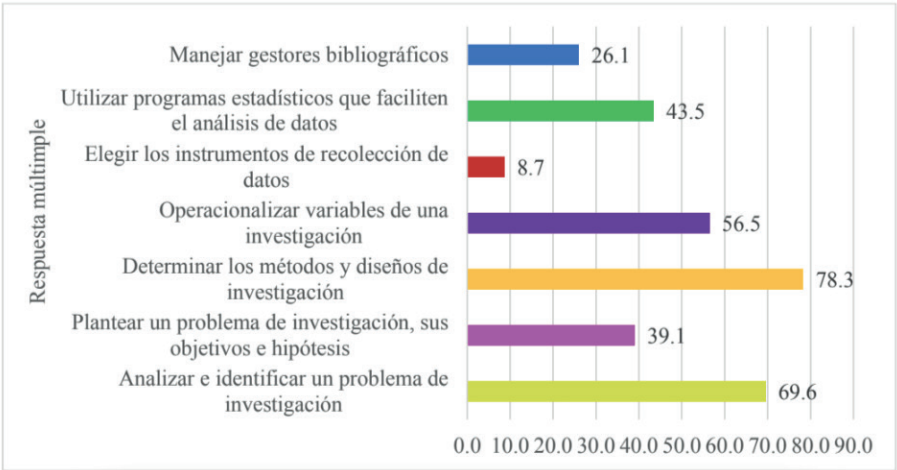


Figura 8. Dificultades de los estudiantes en las competencias investigativas.

Las competencias investigativas deben ser fortalecidas por los docentes, para que los estudiantes tengan la iniciativa de investigar, como parte de su formación profesional, y de esta manera puedan contribuir al perfil del egresado. Por su parte, Rojas Soriano afirma que los estudiantes deben adquirir fundamentos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y técnicos instrumentales, con el propósito de contribuir en conocimientos científicos (1992, como se citó en Jaik, 2013).

A la pregunta si los docentes lograron el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes, el 39,1 % afirman que casi siempre y el 26,1 % que siempre logran los objetivos planificados. Por otro lado, el 26,1 % de los encuestados aseveran que algunas veces cumplen con lo planificado en los planes, y el 8.7 % rara vez logra sus objetivos. Los resultados revelan que un gran porcentaje de catedráticos logran desarrollar las competencias investigativas, como se presenta en la (figura 9).

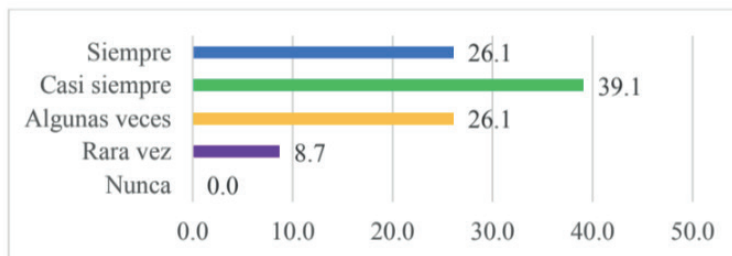


Figura 9. Los docentes logran los objetivos en investigación formativa.

La investigación formativa se centra en el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes. Por ello, Parra considera que la investigación formativa es una herramienta esencial del proceso de enseñanza – aprendizaje (2004, como se citó en Miyahira, 2009). Además, podría denominarse enseñanza por medio de la investigación. Por consiguiente, el logro de los objetivos en la investigación formativa será una realidad únicamente si los docentes universitarios estimulan la investigación (Pérez, 2012), mediante procesos de sensibilización, reflexión, experimentación, análisis, crítica y razonamiento. Así mismo, un alto grado de compromiso en el desempeño formativo de los educadores será un factor determinante.

Por último, acerca de la importancia del manejo de estrategias metodológicas, se halló que, el 100,0 % de los docentes consideran necesario conocer y manejar estrategias metodológicas que faciliten el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Claramente, el resultado evidencia que los docentes universitarios en su totalidad están de acuerdo en la importancia que tiene el utilizar estrategias pedagógicas pertinentes como se observan en la (figura 10).



Figura 10. Importancia del manejo de estrategias metodológicas.

Finalmente, Pérez, (2012) afirma que es fundamental que los docentes utilicen estrategias pedagógicas dinamizadoras centradas en el estudiante, que coadyuven en la construcción significativa del conocimiento. Por ello, es imprescindible reforzar el desempeño docente, específicamente en el manejo de estrategias que ayuden en el logro de objetivos de la investigación formativa. Cabe resaltar que los docentes deben poseer competencias investigativas, hacer investigación, conocer y tener un dominio de la metodología de la

investigación. Sin embargo, el ser investigadores experimentados no será suficiente, pues deberán, también, utilizar estrategias que se adecuen a la investigación formativa para que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo y desarrollen competencias investigativas.

CONCLUSIONES

La revisión y el análisis de los planes e informes de investigación formativa revelaron que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPro) y el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) fueron las estrategias más utilizadas por sus características y gran adaptabilidad a distintas asignaturas. Ambas estrategias contribuyeron en el desarrollo de las competencias investigativas en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y Forestal (EPIAF) de la Universidad Nacional de Juliaca. Sobre las competencias investigativas, se halló que los estudiantes desarrollan competencias genéricas como el pensamiento crítico-reflexivo, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo colaborativo, tratamiento de conflictos; y habilidades investigativas, desde la identificación y planteamiento del problema hasta la interpretación y presentación de los resultados.

Los estudiantes encuestados, en su mayoría aseguraron haber desarrollado las competencias genéricas e investigativas. Además, mostraron predisposición al aprendizaje. Sin embargo, la data reveló, también, la coexistencia de dificultades, especialmente en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, conocimiento de métodos y diseños de investigación. Por otro lado, sobre las estrategias metodológicas, los estudiantes manifestaron que los docentes fomentan la investigación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, los resultados evidenciaron la necesidad de realizar análisis y reflexión sobre problemas de la realidad ambiental y forestal, de manera que, se despierte el interés de los jóvenes y los motive a que investiguen por cuenta propia.

Por su parte, los docentes expresaron su interés de fomentar la investigación y desarrollar las competencias investigativas, al considerarlas una prioridad en la educación superior. Del mismo modo, los resultados revelaron que los universitarios adquieren habilidades investigativas con facilidad; aunque, muestran cierta dificultad en la selección de métodos, diseños y determinación del problema de investigación. En lo concerniente a las estrategias metodológicas, los educadores están prestos a ser capacitados en conocimientos de pedagogía, por ser un factor que repercute en la formación investigativa.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de Juliaca, específicamente a la Escuela Profesional de Ingeniería Ambiental y Forestal de la Facultad de Ciencias de Ingenierías por las facilidades brindadas para la realización de esta investigación. Así mismo, a la Universidad Nacional del Altiplano por la asesoría prestada.

REFERENCIAS

Abella V., Ausin V., Delgado V., Casado R. **Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13(1), 93-110. 2020. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>

Ander-Egg E. **Aprender a investigar, Nociones básicas para la investigación social**. 1ra Edición. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina. 189 pp. 2011. Disponible en: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Aprender-a-investigar-nociones-basicas-Ander-Egg-Ezequiel-2011.pdf.pdf>

Ayala V. **Competencias investigativas y las estrategias de enseñanza en los docentes del nivel secundario de la Unión Peruana del Norte**. 0-116. [Tesis de maestría, Universidad Adventista]. 2019. Disponible en: <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2244450>

Boisvert J. **La formación del pensamiento crítico, Teoría y práctica**. 1ra Edición. Editorial du Renouveau Pédagogique Inc, México. 211 pp. 2004. Disponible en: <https://dokumen.pub/la-formacion-del-pensamiento-critico-teoria-y-practica-9681672992.html>

Campusano K., Díaz C. **Manual de estrategias didácticas: orientaciones para su selección** (INACAP). 1ra Edición. Editorial INACAP, Santiago, Chile. 49 pp. 2017. Disponible en: <https://redinfor.com.pe/portal/2021/11/24/manual-de-estrategias-didacticas-orientaciones-para-su-seleccion/>

Carlín E., Carballosa A., Herrera K. **Formación de competencias investigativas de los estudiantes en la Universidad de Guayaquil**. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos, 12(2), 8-16. 2020. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000200008

Creswell J. **Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3th Edition. Editorial SAGE. Los Angeles. 267 pp. 2009. Disponible en: https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Espinoza, E., Rivera A., Tinoce N. **Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios**. Atenas, 1(33). 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478049736004/478049736004.pdf>

Figuerola de la Fuente M., Reyes D., Fiorentini N. **El aprendizaje basado en la investigación (ABI) como un factor para el fortalecimiento de los programas educativos de la Universidad Quintana Roo en Playa del Carmen, México**. Revista Ensayos Pedagógicos, 13(1), 131-156. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/rep.13-1.6>

García N., Paca N., Arista S., Valdéz B., Gómez I. **Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas**. Revista de Investigaciones Altoandinas, 20(1), 125-136. 2018. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.18271/ria.2018.336>

Garrido R. **La investigación formativa y productiva en docentes y estudiantes pertenecientes y estudiantes pertenecientes a los grupos de investigación de la Facultad de Arquitectura de una universidad privada de Lima - Perú, período 2019 - I**. 1-130 [Tesis de maestría, Universidad tecnológica]. 2019. Disponible en: <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/2756>

Hernández I., Lay N., Herrera H., Rodríguez M. **Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios**. Revista de Ciencias Sociales, XXVII(2), 242-255. 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>

Hernández M., Panunzio A., Daher J., Royero M. **Las competencias investigativas en la Educación Superior**. Revista Científica Yachana, 8(3), 71-80. 2019. Disponible en: <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/610/354>

Hernández R., Fernández C., Baptista M. del P. **Metodología de la investigación**. 6ta Edición. Editorial McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES, S.A., México. 600 pp. 2014. Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Izcara S. **Manual de investigación cualitativa**. 1ra Edición. Editorial Fontamara, México. 255 pp. 2014. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>

Jaik A. Competencias investigativas. **Una mirada a la Educación Superior**. 1ra Edición. Editorial Red Durango de Investigadores Educativos A. C. ReDIE, México. 140 pp. 2013. Disponible en: <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/competenciasinvestigativas.pdf>

Latorre M. **Las competencias y sus clases** pp. 1-7. 2016. Disponible en: <https://studylib.es/doc/8984043/las-competencias-y-sus-clases-2016>

Latorre M., Seco del Pozo C. **Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas**. 1ra Edición, Santiago de Surco, Peru. 30 pp. 2013. Disponible en: <http://www.editorialbruno.com.pe/MarinoLaTorre/wp-content/uploads/2013/12/Introduccion-Estrategias-Tecnicas-y-Metodologicas.pdf>

Luna J., Ramos Y. **Investigación formativa y logro de competencias investigativas en estudiantes de la carrera de Telecomunicaciones e Informática de la Universidad Nacional de Educación**. 1-115. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. 2018. Disponible en: <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3678>

Luque D., Quintero C., Villalobos F. **Desarrollo de competencias investigativas básicas mediante el aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza. Actualidades pedagógicas**, 1(60), 29-49. 2012. Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1150&context=ap>

Mamani E. **La investigación formativa y las competencias de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de San Agustín de Arequipa**. 1-164. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Agustín]. 2021. Disponible en: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/13628>

Marrero O., Pérez M. 2014. **Competencias investigativas en la educación superior**. RES NON VERBA, 55-68. Disponible en: <https://biblio.ecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA.pdf>

Miyahira J. 2009. **La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado**. Revista Médica Herediana, 20(3), 119-122. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.20453/rmh.v20i3.1010>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2020. **La garantía de la calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales**. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/Criterios-de-acreditación.pdf>

Parra C. 2004. **Apuntes sobre la investigación formativa. Educación y educadores**, 7, 57-78. Disponible en: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/54>

- Paucca N., Alfaro M., García, J., Quiroz J. 2021. **Investigación formativa y logro de competencias en estudiantes de una universidad pública**. Puriq, 3(2), 21-22. Disponible en: <https://doi.org/https://doi.org/10.37073/puriq.3.349>
- Pérez M. 2012. **Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia**. Revista de investigaciones UNAD Bogotá, 1, 9-34. Disponible en: <https://doi.org/10.22490/25391887.770>
- Pimienta J. 2012. **Estrategias de enseñanza-aprendizaje, docencia universitaria basada en competencias** 1ra Edición. Editorial Pearson, México. 187 pp. Disponible en: http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimienta_0.pdf
- Pinilla A. 2010. **Competencias en educación universitaria**. Revista EDUCyT, 2, 2215-8227. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7562/1/1.pdf>
- Restrepo B. 2002. **Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto**. 19. Disponible en: <https://atenea.epn.edu.ec/handle/25000/340>
- Rojas L., Viaña F. 2017. **La investigación formativa en un programa de salud de una universidad del Caribe Colombiano**. 1-211. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10584/7707>
- Rubio M., Torrado M., Quirós C., Valls R. 2018. **Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado**. Revista Complutense de Educación, 29(2), 335-354. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Salinas P., Cárdenas M. 2009. **Métodos de investigación social**. 2da edición. Editorial Quipus, Quito, Ecuador. 582 pp. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/126092-opac>
- Sánchez H. 2017. **La investigación formativa en la actividad curricular**. Revista de la Facultad de Medicina Humana, 17(2), 0-3. Disponible en: <https://doi.org/10.25176/rfmh.v17.n2.836>
- Santana-Vega L., Suárez-Perdomo A., Feliciano-García L. 2020. **El aprendizaje en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática**. Revista Española de Pedagogía, 78(277), 519-537. Disponible en: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>
- Tobón S. 2011. **Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica**. Editorial Ecoe, Madrid, España. 286 pp. Disponible en: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- Tobón S., Pimienta J., García J. 2010. **Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias**. 1ra Edición. Editorial Pearson, Naucalpan de Juárez, México. 103 pp. Disponible en: <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2014/08/aprendizaje-y-evaluacion-de-competencias.pdf>
- Velasque D. 2021. **Estrategias didácticas y la formación investigativa de los estudiantes de 2° ciclo de la Facultad de Educación Primaria Intercultural de la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas**, pp. 2-89. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Disponible en: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17029?show=full>

Vélasquéz M., Amat M., Andrade D., Jiménez R., Cisneros C. 2019. **Desarrollo de competencias investigativas formativas: retos y perspectivas para la Universidad.** Revista dilemas contemporáneos: educación, política y valores, (3), 1-26. Recuperado de <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1472>

Vicencio O. 2018. **La investigación en las Ciencias Sociales.** 2da Edición, Editorial Trillas, Bilbao. 176 pp. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/e1ecvee>

Villa A., Poblete M. 2007. **Aprendizaje basado en competencias, Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas.** 1ra Edición, Editorial Mensajero, Bilbao. 333 pp. Disponible en: https://www.academia.edu/39614861/Aprendizaje_Basado_en_Competencia

Viteri T., Vásquez S. 2016. **Formación de habilidades de investigación formativa en los estudiantes de la carrera comercial de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad de Guayaquil.** Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos, 8(1), 36-44. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus05116.pdf>

Xiao J. 2017. **Estrategias de enseñanza y competencias investigativas de los estudiantes de posgrado – Facultad de Educación – UNMSM,** 2017. 91. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Disponible en: <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/9772>

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO MEDIAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO PARA A POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Data de submissão: 09/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

João Vitor de Andrade Santos

Universidade Federal do Piauí
Teresina-PI
<http://lattes.cnpq.br/2314624731159840>

Natália Pereira dos Santos

Universidade Federal do Piauí
Teresina-PI
<http://lattes.cnpq.br/4586722506374135>

Elaine de Oliveira Andrade

Universidade Federal do Piauí
Teresina-PI
<http://lattes.cnpq.br/3549640297195536>

Raimunda Alves Melo

Universidade Federal do Piauí
Teresina-PI
<http://lattes.cnpq.br/3832472151302951>

RESUMO: As políticas públicas educacionais destinadas às pessoas do campo carecem de duas lógicas fundamentais: a universalização, ou seja, o acesso de todos à escola; e a especificidade, que se refere ao respeito e valorização da realidade e da cultura camponesas. O Projeto Mediação para Transformação, considerando essas lógicas, é uma ação de extensão do Curso de Licenciatura em

Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus de Teresina, que visa implementar políticas e práticas educativas nas escolas do campo com vista à superação dos desafios da educação básica nos municípios parceiros. Considerando o exposto, o objetivo deste estudo foi analisar as contribuições do Projeto de Extensão Mediação para a Transformação para a organização da política de Educação do Campo no município de Piripiri (PI). Desenvolveu-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e utilizou-se como dispositivo de produção de dados um questionário, que foi respondido por sete profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação do referido município. Os resultados sinalizam que o referido projeto possibilitou a ampliação de conhecimentos sobre as políticas educacionais do campo, como também provocou reflexões sobre as principais problemáticas que caracterizam a educação escolar desenvolvida nas escolas situadas em áreas rurais. Conclui-se que, apesar das contribuições, um longo caminho precisa ser percorrido para que o município dispunha de uma política de Educação do Campo planejada, coordenada e sistêmica, com ações integradas e direcionadas

por objetivos comuns, com potencial para solucionar as problemáticas vivenciadas pelos estudantes do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Educativa. Formação de Professores. Política Educacional.

THE CONTRIBUTIONS OF THE MEDIATION PROJECT TO THE TRANSFORMATION OF THE MUNICIPAL COUNTRYSIDE EDUCATION POLICY

ABSTRACT: Public educational policies aimed at rural people lack two fundamental logics: universalization, that is, everyone's access to school; and specificity, which refers to respect and appreciation of peasant reality and culture. The Mediation for Transformation Project, considering these logics, is an extension action of the Degree Course in Rural Education at the Federal University of Piauí – UFPI, Teresina Campus, which aims to implement educational policies and practices in rural schools with a view to overcoming of the challenges of basic education in partner municipalities. Considering the above, the objective of this study was to analyze the contributions of the Mediation for Transformation Extension Project to the organization of Rural Education policy in the municipality of Piripiri (PI). Field research with a qualitative approach was developed and a questionnaire was used as a data production device, which was answered by seven professionals who work in the Municipal Department of Education of that municipality. The results indicate that the aforementioned project enabled the expansion of knowledge about rural educational policies, as well as provoked reflections on the main problems that characterize school education developed in schools located in rural areas. It is concluded that, despite the contributions, a long way needs to be covered so that the municipality has a planned, coordinated and systemic Rural Education policy, with integrated actions and directed by common objectives, with the potential to solve the problems experienced by the rural students.

KEYWORDS: Educational Practice. Teacher training. Educational politics.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo provém da mobilização coletiva dos trabalhadores rurais, movimentos sociais e defensores do campo enquanto espaço de vida e produção de cultura e de alimentos. O marco histórico da sua criação foi a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998, da qual participaram várias instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outras, que em conjunto com os movimentos sociais ligados ao campo, passaram a lutar pela construção de uma educação sintonizada com a vida e com os interesses das populações camponesas, opondo-se ao fechamento das escolas e trabalhando pela construção de uma epistemologia que sustente a prática da Educação do Campo (MARTINS, 2020).

Desde então, a Educação do Campo vem ampliando o seu lugar nas discussões e pesquisas que tratam sobre a necessidade e relevância de políticas educacionais

que dialoguem com os interesses sociais das comunidades camponesas. Reconhecida legalmente através do Decreto nº 7.352/2010, a Educação do Campo tem como propósito a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações que vivem em área rural. A legislação supracitada determina que ações devem ser desenvolvidas pela União, estados e municípios, a fim de proporcionar aprendizado significativo e relevante para as crianças, adolescentes e jovens, adultos e idosos, mantendo os vínculos com as comunidades das quais fazem parte (BRASIL, 2010).

Em âmbito das políticas educacionais específicas para as populações camponesas, destaca-se o curso de Licenciatura em Educação do Campo, que é resultado das reivindicações realizadas durante as duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica no Campo. A primeira, conforme mencionamos acima, foi realizada em 1998; e a segunda, em 2004 (MELO, 2018). Em atendimento a essas reivindicações, em 2012, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Edital n. 02/2012, cujo objeto foi a seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Nesse contexto, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) apresentou e aprovou projetos para funcionamento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) em quatro *campi*.

Visando contribuir com a formação de professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como para o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas nos princípios da Educação do Campo, alguns professores da LEdoC de Teresina propuseram o Projeto de Extensão Mediação para a Transformação, que vem sendo desenvolvido nos seguintes municípios: Juazeiro do Piauí, Miguel Alves, Piripiri, Novo Santo Antônio e São Miguel do Tapuio.

A elaboração do referido projeto partiu do pressuposto de que melhorar a qualidade da educação básica no campo implica na implantação de uma política coordenada e sistêmica, com ações integradas, que tenham como eixo principal a formação continuada de dirigentes municipais de educação, gestores, coordenadores e professores, elaboradas a partir da análise das experiências e necessidades reais do conjunto de educadores.

O projeto contempla três eixos de atuação e desenvolve-se por meio de processos de formação continuada. O primeiro eixo destinou-se aos secretários de educação e representantes dos conselhos municipais de educação (CME); o segundo, aos gestores e coordenadores escolares; e o terceiro, aos professores de ciências com plena atuação em sala de aula. Neste estudo, apresentamos a análise das ações desenvolvidas no primeiro eixo, especificamente no município de Piripiri, estado do Piauí.

Desse modo, este artigo tem como objetivo principal analisar as contribuições do Projeto de Extensão Mediação para a Transformação para a organização da política educacional de Educação do Campo no município de Piripiri. Especificamente, objetivou discutir aspectos da política educacional proposta pela Educação do Campo.

Trata-se de um estudo relevante, pois a obtenção de dados é fundamental para o planejamento de novas atividades que poderão ser desenvolvidas nos municípios contemplados, com vistas a melhorar e transformar, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem das escolas que atendem estudantes camponeses.

METODOLOGIA

Desenvolvemos o estudo a partir de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, por meio da qual buscamos conhecer o objeto pesquisado, considerando as opiniões e a visão dos interlocutores. Minayo (2006) afirma que essa tipologia de pesquisa favorece uma visão real de mundo, em um campo de interpretação que somente os sujeitos inseridos no processo é que podem caracterizá-lo.

Como instrumento de produção de dados, utilizamos o questionário, que foi respondido pela secretária municipal de educação, quatro técnicos do setor da Educação do Campo e dois representantes do Conselho Municipal de Educação (CME), totalizando sete interlocutores. O questionário, contendo quatro questões fechadas e enviado por meio de aplicativos de mensagens foi elaborado a partir das orientações de Gil (2011, p. 128), segundo o qual se trata de uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”.

O cenário da pesquisa foi o município de Piripiri, que fica localizado na microrregião do Baixo Parnaíba Piauiense e se encontra entre as cinco cidades mais populosas do estado do Piauí, com a população estimada de 63.829 habitantes, entre moradores da zona rural e zona urbana. O último censo realizado no ano de 2010 estimava que 27,98% da população residia nas comunidades rurais do município. No ano de 2010, existiam 55 escolas situadas no campo, porém, entre 2010 e 2021, houve o fechamento de 27 escolas. Assim, em 2022, existiam apenas 28 instituições educativas localizadas no campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história da educação brasileira, é possível perceber “o descaso das elites dominantes para com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais”, configurando-se como projeto intencionalmente desenvolvido para manter as atuais estruturas sociais, caracterizadas por extremas desigualdades sociais, econômicas, educacionais, entre outras (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 316).

Os projetos destinados à educação escolar das pessoas que vivem no campo, pensados e elaborados pela classe dominante, não atendem aos interesses desta população, ao contrário, servem como instrumento de manutenção da exploração, de modo que é possível perceber a existência de dois projetos educacionais distintos, um a serviço

do Estado e das elites, e outro proposto pelos movimentos sociais, fundamentado nos princípios da Educação do Campo (LIMA; BEZERRA NETO, 2013).

Tafarel e Molina (2012, p. 575) afirmam que, na atualidade, há uma disputa sendo travada “em defesa da Educação do Campo, que diz respeito aos interesses da classe trabalhadora organizada no campo, e contra os interesses do agronegócio, gerido pelo capital nacional e internacional”. Essa disputa que se perpetua há anos possibilitou a conquista de algumas políticas importantes, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Residência Agrária e a Licenciatura em Educação do campo, entre outras.

Tanto o Pronera quanto a Residência Agrária e as licenciaturas em Educação do Campo orientam as ações formativas nos cursos que se desenvolvem com base em uma perspectiva crítica de educação, a qual não admite uma concepção de educação apartada de um projeto de ser humano e de sociedade que se almeja construir. (TAFAREL; MOLINA, 2012, p. 576)

O Pronera possibilitou a entrada dos camponeses nas universidades brasileiras, dando a oportunidade de terem um diploma, como também de transformação de sua realidade em todos os âmbitos. Antes disso, a universidade era apenas uma utopia para a maioria da população brasileira, e, em grande parcela, para a camponesa.

Em âmbito das políticas educacionais, merece destaque os avanços que houve na aprovação de regulamentações específicas. Nesse contexto, ressaltamos a aprovação da Constituição Federal de 1988, pois nela “a educação integra o rol dos direitos sociais fundamentais, e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta encontra-se nos artigos 205 e seguintes, que tratam das condições e garantias do Direito à educação nos diferentes níveis e modalidades” (MOLINA, 2012, p. 454).

Associada à Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, nos artigos 23, 26 e 28, mesmo que indiretamente, faz alusão a questões referentes à educação no campo. “Há claramente a presença de elementos que são essenciais ao debate: conteúdos curriculares; metodologias de ensino; realidade local; calendário escolar; ambiente físico e cultural; dinâmica de vida” (LIMA; NETO, 2013, p. 12).

O artigo 23 determina: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados [...]”. Dessa forma, tanto a alternância quanto as classes multisseriadas, formas de organização mais comuns nas escolas do campo, encontram respaldo legal para o seu funcionamento. Além dessa determinação geral incluída no referido artigo, há, também, a definição de que no calendário escolar podem ser respeitadas as particularidades dos povos do campo, prescrita no inciso II deste artigo, que detalha que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. (BRASIL, 1996).

Já o artigo 26 da LDB, prescreve que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

Este artigo possibilita que as escolas do campo adequem seus currículos a suas especificidades, podendo trabalhar uma educação emancipatória, que permite uma reflexão crítica das relações estabelecidas na sociedade capitalista. A compreensão dessa proposição é fundamental, principalmente no atual contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No artigo 28 da LDB, está determinado que os sujeitos do campo têm o direito à construção de um sistema de ensino adequado à sua diversidade sociocultural, podendo, assim, exigir das redes as imprescindíveis adequações de planejamento e metodologia, e currículos que incluam suas características específicas. O artigo supracitado apresenta que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Apesar de todas as disposições legais a favor de uma educação específica para a população rural, somente elas não são suficientes para a garantia dos seus direitos. É preciso a organização do campesinato na luta para a sua concretização. Para isso, todos devem inteirar-se sobre a legislação, reivindicando políticas educacionais condizentes com os referenciais da Educação do Campo, de modo a ter fundamento para a realização das lutas organizadas, gerando mudanças nas práticas educativas nas escolas rurais.

Conforme estudos realizados por Martins (2020, p. 19), a oferta da escola no campo “sempre foi questionada pelas suas características. E uma análise mais cruel vai afirmar que ela é uma sobra da escola urbana, quase que no sentido literal da palavra, desde materiais, estruturais, até mesmo no que tange a profissionais e conteúdos”. Em outras palavras, a educação escolar nas comunidades campesinas sempre foi deixada para segundo plano por parte dos órgãos e sistemas governamentais que cuidam do ensino no Brasil.

Caracterizadas pela falta de condições de ensino e de aprendizagem, historicamente, as escolas rurais possuem estrutura física e pedagógica precária. O tipo de educação

desenvolvida ancora-se no paradigma da Educação Rural¹, não havendo uma aproximação do trabalho realizado em âmbito escolar com a cultura dos camponeses, como pontua Ribeiro (2012). Em contraponto a essa realidade, a Educação do Campo surgiu como

Uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo 'batismo' (nome) assumiu o contraponto: Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação. (CALDART, 2009, p. 40)

Para os movimentos sociais, em especial o MST, a Educação do Campo é um paradigma educacional que visa o fortalecimento da organização e da luta contra a atual política hegemônica, que centraliza a educação para servir aos interesses capitalistas, negando uma educação voltada para a realidade, o modo de vida do camponês. De acordo com Gelocha e Antunes (2021, p.7):

A Educação do Campo surgiu de fato em determinado momento da história do Brasil que trouxe como projeto de renovação matrizes pedagógicas de uma educação feita pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Essa concepção de educação é resultado das lutas dos movimentos sociais que se organizaram contra o descaso com que as elites brasileiras tratavam as questões camponesas. Lutavam por uma educação específica e diferenciada que pudesse construir referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade.

A Educação do Campo, como prática social, segundo Caldart (2012), constitui-se como luta pelo acesso dos trabalhadores do campo a uma educação não apenas para eles, mas feita por eles, incluindo o direito ao trabalho, à cultura, à terra, à reforma agrária, entre outros.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O Projeto de Extensão Mediação para a Transformação está sendo implementado por meio de pesquisa-ação, caracterizada pela realização de estudos e resolução de problemas coletivos, em que pesquisadores e participantes se envolvem de modo participativo. Saches e Alves (2021, p. 5) denotam que “a pesquisa-ação, como pesquisa participativa, assume a função de diagnosticar uma situação, iniciar a ação e fazer o devido acompanhamento, desencadeando novas ações, com a intenção de mudar uma determinada realidade social”, o que acarreta benefícios aos envolvidos no processo.

As ações formativas e de estudo do Eixo 01, destinadas à formação dos secretários de educação e representantes dos conselhos municipais de educação (CME), incluíram:

1 Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, tendo como pressuposto um espaço rural considerado inferior e arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem a presença, sem a voz de seus sujeitos, sem sua participação, portanto, aprontados ou confeccionados para eles.

apresentação e discussão da realidade da educação no campo no município (diagnóstico); análise das principais problemáticas e potencialidades para o acesso e a aprendizagem significativa dos estudantes do campo; discussão da legislação que trata sobre a Educação do Campo, propondo a regulamentação e institucionalização da política educacional, e orientações para a elaboração de um plano de trabalho para implementação das políticas de Educação do Campo.

A respeito do “Diagnóstico da educação escolar das populações camponesas”, realizado pela equipe da gestão do Projeto Mediação para a Transformação. É válido ressaltar que o objetivo do diagnóstico foi conhecer as demandas que interferem no processo de gestão educacional e que podem comprometer a sustentabilidade das ações propostas, bem como fornecer aos educadores e gestores públicos, subsídios formativos e orientações sobre questões que permeiam o campo da educação dos povos do campo, com ênfase nas que tratam sobre políticas e práticas educativas fundamentadas nos princípios da Educação do Campo.

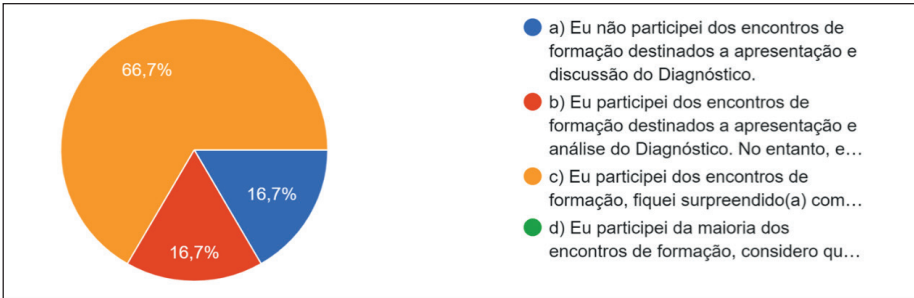


Gráfico 1 – Formação para apresentação do diagnóstico

Fonte: dos pesquisadores (2023).

66,7% dos participantes afirmaram ter participado dos encontros de formação em que os resultados do diagnóstico foram apresentados e que os dados desse instrumento serviram de suporte para a implementação de ações. Observa-se que 16,7% dos participantes afirmaram que não participaram dos encontros de formação destinados a apresentação e discussão do Diagnóstico e 16,7% asseveraram que participaram dos encontros de formação, mas que já conheciam a realidade do município neste quesito.

Não há dúvida de que a formação é um dos pilares fundamentais de uma educação com qualidade socialmente referenciada. Sobre esse aspecto, Garcia (1999) ressalta que a formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos educadores na medida em que se promova a formação de professores reflexivos, capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participarem com empenho e competência na definição e implementação de políticas educativas. Tal questão não exclui a necessária responsabilidade dos gestores públicos em disponibilizarem políticas de formação inicial e continuada, bem como condições de trabalho para estes profissionais.

Ao serem perguntados a respeito das principais problemáticas e potencialidades para o acesso e a aprendizagem significativa dos estudantes do campo, 50% dos interlocutores afirmaram que um dos principais problemas é a falta de interesse dos alunos e das famílias, já a potencialidade está no interesse e na melhoria da qualidade da educação oferecida pela atual gestão, conforme aponta Gráfico 2:

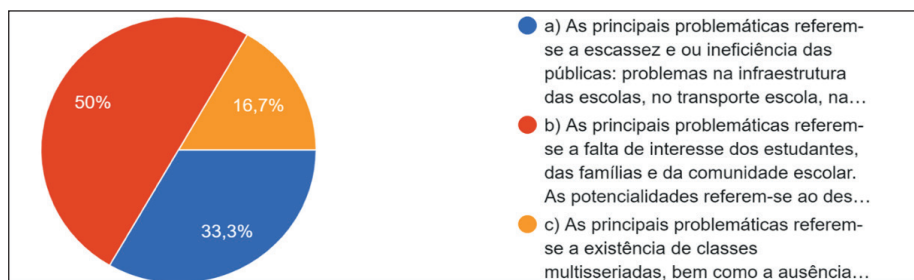


Gráfico 2 – Principais problemas e potencialidades das escolas do campo apontados pelos interlocutores

Fonte: dos pesquisadores (2022).

Para 33,3% dos pesquisados, as principais problemáticas referem-se à escassez e ou ineficiência das políticas públicas: problemas na infraestrutura das escolas, no transporte escolar, na formação docente e falta de engajamento dos professores, entre outros. Esses fatores proporcionam o fechamento das escolas e abandono do campo, pois “ao mesmo tempo que se conquistam avanços que garantem legitimidade para as experiências inovadoras em curso, fecham-se escolas no meio rural cada vez com mais frequência no país, fato decorrente do confronto de projetos e finalidades de uso do campo” (MOLINA, 2012, p. 454).

Pesquisa realizada por Melo (2018) evidencia que no Piauí, além da negação do acesso à escola, a educação escolar no campo reproduz duas situações indesejáveis: o deslocamento da realidade rural, predominando uma transposição da visão urbana para o campo, e a opção por um modelo educacional que não valoriza a diversidade e especificidades da cultura camponesa como parte integrante do conhecimento escolar. Esse estudo também aponta que uma das principais problemáticas se refere à ausência de uma política pública estruturada em âmbito das secretarias municipais de educação.

No que diz respeito ao conhecimento da legislação que trata da Educação do Campo, 66,7% dos pesquisados informaram que conheciam apenas parcialmente e que ampliaram seus conhecimentos sobre o tema a partir da formação oferecida no projeto de extensão, 16,7% afirmaram que ainda não conheciam esta legislação e se apropriaram durante os encontros de formação e 16,7% disseram que não participaram dos encontros sobre a abordagem dessa temática. Conhecer e compreender a legislação que se refere

à Educação do Campo torna-se necessário para implementar um plano de trabalho que valorize as particularidades camponesas, e garantir que a população receba uma educação de qualidade, como também se opor aos argumentos que são utilizados para a precarização das escolas do meio rural. Molina (2012, p. 454) cita que:

O conteúdo dessas legislações, conquistadas mediante o protagonismo dos movimentos sociais camponeses, tem dispositivos úteis às necessárias disputas a serem feitas nos diferentes níveis de governo, seja no federal, seja nas instâncias estaduais e municipais, muito vezes mais refratárias à garantia dos direitos, em razão da maior apropriação destes espaços de poder pelas oligarquias locais.

Assegurar educação de qualidade depende da implantação de uma política bem planejada, coordenada e sistêmica, com ações integradas que se efetivam sob a orientação de objetivos comuns, o que implica no desenvolvimento de um plano de trabalho com ações estruturantes. Nesse sentido, uma política pública que se proponha a superar as problemáticas requer objetivos claros e profissionais dispostos em desenvolver as ações planejadas.

Em relação à elaboração e desenvolvimento do Plano de Trabalho, 66,7% dos sujeitos informaram que já elaboraram e que estão implementando as ações, conforme ilustra o Gráfico 3.

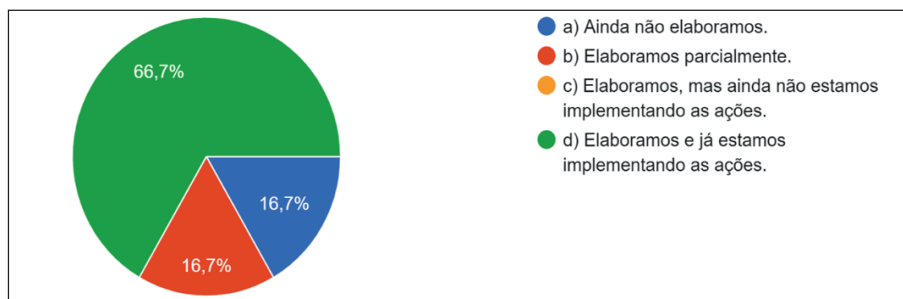


Gráfico 3 – Elaboração e implementação do Plano de Trabalho

Fonte: dos pesquisadores (2022).

É fundamental um firme “trabalho da sociedade civil organizada, e do próprio Ministério Público, para pressionar os responsáveis do Poder Executivo, nas diferentes instâncias de governo, a garantir a oferta da educação escolar a fim de materializar este direito para os camponeses” (MOLINA, 2012, p. 454).

A respeito da regulamentação da Educação do Campo pelo Conselho Municipal de Educação (CME), 100% dos pesquisados informaram que os membros do referido conselho discutiram a pauta e realizaram a aprovação da Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica em Escolas do Campo, fato que consideramos como relevante na regulamentação das políticas de Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos nesta pesquisa sinalizam para as contribuições do Projeto de Extensão Mediação para a Transformação para organização da política educacional de Educação do Campo no município de Piripiri. O projeto possibilitou a ampliação de conhecimentos por parte dos participantes com relação à Educação do Campo e suscitou reflexões sobre as principais problemáticas e potencialidades enfrentadas no município.

Essas discussões ampliam as possibilidades de construção de uma educação que respeite as especificidades dos povos do campo no município. Apesar disso, um longo caminho precisa ser percorrido para que o município disponha de política de Educação do Campo planejada, coordenada e sistêmica, com ações integradas e direcionadas por objetivos comuns, com potencial para solucionar as problemáticas vivenciadas pelos estudantes do campo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronex. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/vescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 novembro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de abril de 2002**. Estabelece as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12002.pdf?query=PLENA. Acesso em: 28 out. 2022.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun.2009

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 259-267.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GELOCHA, E. A. N; ANTUNES, H. S. **Trajetória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil**. Research, Society and Development, v. 10, n. 8, p. e8010816892-e8010816892, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, E. N; BEZERRA NETO, L. **Políticas públicas e educação do campo**: elementos para um debate. 2013.

MARTINS, F. J. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MELO, R. A. **Licenciatura em Educação do Campo**: formação de professores e prática educativa. 2018. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLINA, M. C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 453-459.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 295-301.

SACHES, L; ALVES, W. L. L. **A construção coletiva do inventário da realidade na Educação do Campo**. Educação & Sociedade, v. 42, 2021.

SILVA, M. V; SILVA JÚNIOR, A. F. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: dimensões históricas e perspectivas curriculares**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p. 314-332 Set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/>. Acesso em: 20 novembro de 2022.

TAFAREL, C.Z.; MOLINA, M.C. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 571-577.

A DINÂMICA ENTRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS SABERES QUE ATUAM NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Data de aceite: 01/04/2024

Cintia Matos

Residente da UNIOESTE Campus Cascavel. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pós-graduanda em Construtivismo, pós-modernismo e pedagogia histórico-crítica pela UNIOESTE

Fernanda Salla Brandini

Residente da UNIOESTE Campus Cascavel. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Aluna especial do Mestrado em Educação - UNIOESTE. Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva

Julian Monike Nazario Scolari

Doutoranda em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. Mestra em Educação/UNIOESTE. Graduada em Pedagogia/UNIOESTE

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é descrever algumas experiências apropriadas no programa Residência Pedagógica, em parceria com a UNIOESTE, de Cascavel/PR, com a CAPES, no subprojeto de Alfabetização. As experiências no exercício

de residentes construí um suporte teórico e prático na formação profissional da carreira futura do acadêmico, reunindo durante toda a residência em diferentes âmbitos, reais preocupações, conflitos, ideias e soluções para o desenvolvimento dos planejamentos e consciência infantil dos alunos. Este relato está organizado em descrição dos estudos teóricos realizados pelos residentes, fundamentação teórica e atividades práticas educacionais na Escola Municipal Luiz Vianey Pereira.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica (PRP), Formação Inicial, Atuação profissional docente e Ensino Superior.

ABSTRACT: The objective of the present work is to describe some appropriate experiences in the Pedagogical Residency program, in partnership with UNIOESTE, from Cascavel/PR, with CAPES, in the Literacy subproject. The experiences in the practice of residents built a theoretical and practical support in the professional formation of the future career of the academic, bringing together, throughout the residency in different areas, real concerns, conflicts, ideas and solutions for the development of planning and child

awareness of the students. This report is organized into a description of the theoretical studies carried out by the residents, theoretical foundation and practical educational activities at Escola Municipal Luiz Vianey Pereira.

KEYWORDS: Pedagogical Residency Program (PRP), Initial Training, Professional Teaching Practice and Higher Education.

RESUMEN: El objetivo de este Trabajo es describir algunas experiencias apropiadas en el programa de Residencia Pedagógica, en colaboración con la UNIOESTE, de Cascavel/PR, con la CAPES, en el subproyecto Alfabetización. Las experiencias en la práctica residente brindaron apoyo teórico y práctico en la formación profesional de la futura carrera del académico, reuniendo, ideas y soluciones para el desarrollo de la planificación y la conciencia de infancia de los estudiantes. Este informe se organiza en una descripción de los estudios teóricos realizados por los residentes, fundamentos teóricos y actividades educativas prácticas em la Escola Municipal Luiz Vianey Pereira.

PALABRAS-CLAVE: Programa de Residencia Pedagogica (PRP), Formación Inicial, Práctica professional docente y Educación Superior.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), tem a função de tornar próximo a formação inicial do exercício profissional docente, permitindo que, de modo articulado, a vivência comece a ocorrer, possibilitando ao estudante a compreensão da realidade cultural de cada aluno, da comunidade e das escolas municipais de Cascavel - PR. Nesta perspectiva, as escolas municipais e o PRP atuam juntos, incorporando uma nova propriedade organizacional, profissional e pessoal, na formação dos futuros professores.

Diante do exposto, este relato de experiência tem como objetivo compreender a contribuição e a atuação do Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual foi criado para incorporar valor na formação de graduação do estudante do curso de pedagogia, estando relacionado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que se inicia a partir do terceiro ano da licenciatura, em que o estudante do curso de graduação, terá estágio supervisionado e uma das atividades complementares é a residência pedagógica, ambos na escola de Educação Básica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

A observação do exercício profissional diário do professor na escola permitiu aos residentes ampliar a noção de totalidade, construindo uma nova ordem, envolvendo, a partir deste momento, a administração e a pedagogia enquanto mediações histórico sociais que possibilitam aos residentes a ampliação do controle sobre si mesmos e sobre o mundo. Consequentemente, essa relação contribuiu para que esses acadêmicos desenvolvessem funções especialmente humanas.

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 2010, p. 16)

Um dos ápices desta oportunidade é construir bases teóricas a fim de planejar e prever ações do futuro professor e atual residente. Por meio dos estudos críticos e reflexivos sobre a realidade observada buscamos informações novas para o desenvolvimento de unidades didáticas, produzindo novos materiais, tanto de uso e propriedade individual quanto de uso coletivo, pois:

É evidente que uma atividade, por exemplo, de estudo individual, terá uma posição educativa diferente em relação ao tipo de atividade anterior, por exemplo, uma exposição ou um trabalho de campo, uma leitura ou uma comunicação em grande grupo, uma pesquisa bibliográfica ou uma experimentação. Poderemos ver de que maneira a ordem e as relações que se estabelecem entre diferentes atividades determinam de maneira significativa o tipo e as características do ensino. (ZABALA, 2010, p. 17 e 18)

A residência se desenvolve fundamentalmente em duas formas, a primeira reconstruindo a base de sua prática docente, em que a compreensão da realidade observada na escola determina a decisão das estratégias do professor e a segunda respondendo aos problemas práticos no exercício profissional docente, ou seja, a reflexão do residente começa após a compreensão da avaliação da prática em exercício, a fim de definir a decisão de suas novas intervenções para construir um lugar privilegiado de socialização para além do cotidiano da cultura do senso comum, superando uma observação objetiva e desvinculada da situação, pois:

"Em todas as profissões o aprimoramento profissional depende da acumulação de experiências conjugando a prática e reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformadora para melhor". (LIBÂNEO, 2013, p. 03)

Nossos encontros do programa da residência foram realizados por meio de estudos de alguns textos na área de alfabetização, abordados por teóricos e escritores, em especial Paulo Freire, Ezequiel Theodoro da Silva, Ingedore G. Villaça Koch, Ruth C. Barreiros e outros. Também elencamos palestra e trabalhamos como residentes na Escola Luiz Vianey Pereira. Nessa escola, eu, residente Cíntia Matos e a residente Fernanda Salla Brandini, produzimos muitos trabalhos na totalidade da sala de aula, atuando nas áreas de produção de materiais didáticos para os alunos, para a sala de aula e para os alunos autistas, maquetes do espaço físico da escola, propiciamos aulas no exercício de professora, trabalhos como auxiliar da professora na produção e correção das tarefas e ensino dos alunos na realização dos exercícios das aulas e outros, como por exemplo: Para a sala de aula do 1º e 2º anos do ensino fundamental - anos iniciais, eu, residente Cíntia Matos e a

residente Maria Eduarda, produzimos um calendário “multiuso” (FIG. 1). Todos os meses e dias são colocados e tirados conforme a data atual. Em seguida, foi colocado um calendário com todos os meses do ano, incluindo os feriados (FIG. 2) e, na sequência, um calendário dos dias da semana (FIG. 3).



Figura 1.

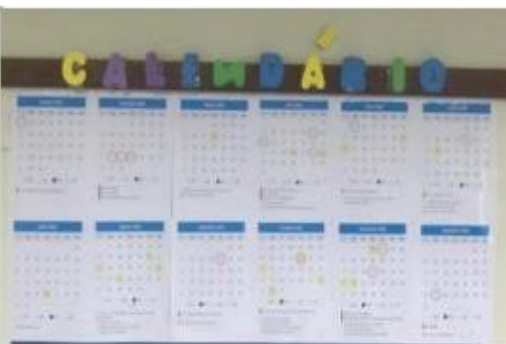


Figura 2.



Figura 3

Para a sala de aula do 2º ano “C” do ensino fundamental anos iniciais, a residente Cíntia Matos e a residente Luana, produziram um cartaz de Campeões do Comportamento com a foto e o nome de todas as crianças (FIG. 4 e 5). E um cartaz de Campeões do Comportamento com a foto e o nome de todas as crianças da sala de aula do 1º ano “A”.



Figura 4.



Figura 5.

Para a sala de aula do 1º e 2º anos do ensino fundamental anos iniciais, eu, residente Cíntia Matos, produzi um Bingo Silábico com 26 cartelas de EVA azul, 55 fichas silábicas de EVA de glitter azul (FIG. 6) e 250 tampinhas de garrafa pet e também, uma colheita silábica com 55 sílabas de maçã, uma árvore, uma figura da personagem Chapeuzinho Vermelho e sua cestinha (FIG. 7).

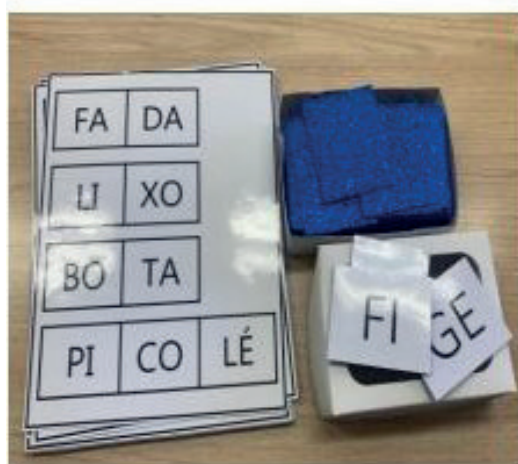


Figura 6.



Figura 7.

Para a sala de aula do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais, eu, residente Cíntia Matos, a professora Sandra e professora Julian produzimos um lugar para as crianças vivenciarem a semana do livro, para que elas interagissem com livros em alto-relevo e sua grande diversidade de modo de produção. Expliquei que os livros foram feitos por meio de trabalhos manuais dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Unioeste e essa experiência foi magnífica. As crianças adoraram os livros e eu expliquei que eram livros feitos especialmente para eles, para lerem, brincarem, interagirem com a história. E, no final, eu li para eles (FIG. 8).



Figura 8.

Para a sala de aula do 2º ano “C” do ensino fundamental anos iniciais, eu propicie uma aula sobre a leitura, enfatizando a importância dela para as nossas vidas e em como ela modifica a nossa forma de ver o mundo. Para isso, contei a história O Sopro da Vida: de Putakaryy Kakykaryy apontando a intertextualidade presente nesse texto. Primeiro mostrei de onde ela veio e, na sequência, fiz a leitura e realizamos algumas atividades sobre ele, entre elas a produção do livro “Nosso livro: O sopro da vida” (FIG. 9), em que todas as crianças coloriram uma página do livro e assinaram seu nome. Depois deste livro pronto, ele ficará na sala para as crianças interagirem sempre com ele. Em seguida, foi entregue a todos os alunos uma versão em miniatura da história do livro produzido por eles (FIG. 10), além de um adesivo do personagem principal, Wyn Dan. E lembrei a todos, que nas próximas semanas seria a semana do livro, e que essa aula e a aula anterior são, em

especial, uma comemoração à semana do livro. A resposta escrita dos alunos não tinha como intenção uma avaliação, mas sim o entendimento da história representada por meio das respostas dadas às perguntas mediante a interação oral entre a professora e os alunos. Apresentei também a figura de uma planta, com a raiz exposta, com o objetivo de explicar como ela se desenvolve desde a raiz até as folhas. Além disso, mostrei diversas figuras de frutas que nascem na Comunidade Wapichana, no estado de Roraima, região do cerrado. Para melhor entendimento da história, expliquei ainda aos alunos que as sementes são recursos naturais que produzem diversos produtos que nós usamos. Depois disso, mostrei às crianças uma página que eu colori e assinei, demonstrando que também contribuí para a produção do livro.



Figura 9.



Figura 10.

Para a sala de aula do 1º ano “A” do ensino fundamental anos iniciais, eu, residente Cíntia Matos, produzi uma maleta viajante (FIG. 11). E para os alunos autistas alguns jogos (FIG. 12 e 13).



Figura 11.



Figura 12.

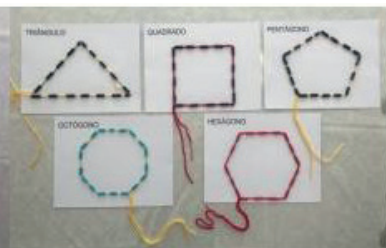


Figura 13.

Eu, residente Fernanda Salla Brandini juntamente com a residente Luana, confeccionamos um quadro valor/lugar, (Unidade, Dezena e Centena), para ser usado nas aulas de matemática, auxiliando os alunos na visualização concreta das quantidades para a resolução de problemas e contas matemáticas (FIG. 14 e FIG. 15).



Figura 14.



Figura 15.

Foi confeccionado por mim e a residente Cintia, o jogo “a corrida dos cavalinhos silábicos”, ao acertar a leitura da sílaba correspondente, o cavalo anda uma casinha, o aluno que chegar primeiro ao final é o vencedor. O jogo tem o intuito de promover a leitura e compreensão das formações silábicas (FIG. 16 e FIG. 17).



Figura 16.



Figura 17

Realizamos também um dia de contação de histórias na escola. Levamos livros produzidos pelos acadêmicos do curso de Pedagogia da Unioeste, inclusive livros que as Residentes produziram em diferentes materiais, formatos e texturas para apresentar às crianças diferentes formas de livros e para instigar o encantamento e gosto pela leitura (FIG. 18 e FIG 19.).



Figura 18.



Figura 19.

Neste contexto, percebemos que o professor da escola tem a consciência da importância de auxiliar o residente na sua formação, para que eles realizem uma autorreflexão sobre uma determinada área de atuação, neste caso, nas turmas do primeiro e segundo anos do ensino fundamental anos iniciais, possibilitando a formação de um conceito sobre educação e as relações que interferem na educação básica.

CONCLUSÃO

Na elaboração deste estudo foi possível perceber que a residência pedagógica é uma construção social que acontece na sala de aula, resultante da história e de algumas debilidades científicas, que permite a interpretação, a orientação e, por fim, a apropriação dos meios necessários para nos mover a partir de uma cultura profissional sustentada no pensamento estratégico, ultrapassando o ensino tradicional e privado. Dessa forma, possibilita uma atuação docente de capacidade reflexiva e pensamento prático, para a intervenção pedagógica de dever coerente com nosso saber profissional e intencionalidades.

Comumente, a melhor formação profissional é alcançada por meio do conhecimento e experiência, sendo insubstituível o conhecimento das múltiplas variáveis que intervêm na prática e nas experiências para dominá-las, considerando ou não as condições em que nos encontramos e os meios por nós apropriados. Desse modo, todas as nossas atividades atravessam a avaliação sobre o que fazemos de nossa prática e do contraste que existe em comparação a outras práticas, movimentando-nos em campos de maior complexidade.

REFERÊNCIAS

GONÇALVES, Sheila Maria Santos; SILVA, João Felix da; BENTO, Maria das Graças. **Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: Um olhar sobre a Formação Docente**. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Dezembro 2019. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 27 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). Disponível em: <http://www.aecep.com.br/artigo/o-planejamento-escolar-josé-carlos-libaneo.html>

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NOVO ENSINO MÉDIO SESI: TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL DE CONCEPÇÃO E DE PRÁTICA DOCENTE

Data de aceite: 01/04/2024

Tereza Cristina de Paula

Especialista em Orientação Educacional –
Universidade Católica Dom Bosco

Luiza Maria Martins Chaves

Mestre em Educação – UERJ

PALAVRAS-CHAVE: educação; novo ensino médio; prática docente.

A educação é a força motriz para o desenvolvimento humano crítico e para o crescimento pessoal e profissional de todos. É mutável e permeada de possibilidades de promover aprendizagem. E, em consonância com o Regimento das Escolas SESI-RJ (2021), a metodologia praticada versa sobre a aprendizagem como um processo ativo no qual o estudante constrói seu próprio conhecimento socialmente na interação com o outro. O professor é o mediador da aprendizagem, como uma ponte entre o que o estudante já sabe e o que passará a saber e entre a competência atual e a que irá adquirir. Sendo assim, consideram-se as dimensões cognitivas,

sociais e afetivas como imprescindíveis para o desenvolvimento do estudante como ser integral. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um referencial de construção que possibilita novas articulações entre o conhecimento científico e os saberes buscando considerar a trajetória dos estudantes, que são “seres sociais e políticos, agentes de transformação material e produção imaterial e bens e serviços para a sociedade” (SESI, 2021).

Os jovens atendidos por esse novo currículo vêm passando pelas mais diversas mudanças de perfis, assim, a juventude contemporânea em sua forma múltipla e plural precisa de uma escola que

acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. (Brasil, 2018)

Igualmente, o mercado de trabalho vem apresentando renovações estruturais que acarretam novas necessidades, dentre essas, o perfil da mão de obra qualificada que passa a ter, não só competências técnicas como, essencialmente, as cognitivas e emocionais visando a qualificação profissional. Com isso, a formação do estudante, futuro profissional de uma empresa, requer um alicerce pedagógico que abarque a concepção- ação, na qual teoria e prática sejam indissociáveis (FREIRE, 1987). Neste contexto, o investimento em educação de qualidade corrobora com o aperfeiçoamento das habilidades e a produtividade do trabalhador, o que aumenta a satisfação deste ao desempenhar suas funções. Neste sentido, Schultz (1973) compreende que o desenvolvimento pessoal, cultural, de conhecimentos técnicos e de valores promovem bem-estar e elevam a capacidade profissional, ressignificando a teoria do capital humano. Reunindo a educação, o jovem e o mercado de trabalho, o Novo Ensino Médio (NEM) no SESI-RJ, fundamentado na Lei 13.415/2017, ratifica a formação global de um cidadão analítico e diverso, protagonista, efetivo no pensar, no planejar e no repensar o seu projeto de vida como um recurso real de mudança de condição de vida. Deste modo, avaliza uma reformulação curricular e a *práxis* docente em prol de uma juventude que tenha garantida “uma formação integral, fundamentada na interação entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, que propicie a formação dos jovens para a cidadania, o trabalho, a inovação e para a continuidade de estudos” (SESI. 2022).

Diante disto, este relato objetiva apresentar as transformações estruturais e da *práxis* docente na implantação do NEM na Rede SESI-RJ.

O NOVO ENSINO MÉDIO

Para garantir o ingresso e a permanência dos jovens no Ensino Médio, proposições, leis, resoluções e portarias asseguraram a reorganização curricular e estrutural respaldando a reforma e implementação do NEM.

O projeto de lei n. 6.840 de 2013, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), iniciou essas discussões e trouxe proposições para a reformulação do Ensino Médio; A Lei nº 13.005/2014 contribuiu com os objetivos e as metas do Plano Nacional de Educação ao instituir diretrizes como a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da educação; A Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB(9394/96), bem como acrescentou o artigo 35-A que definiu direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio por áreas do conhecimento; A Resolução CNE nº3/2018 atualizou as Diretrizes Nacionais de Educação para o Ensino Médio, que entre outros pontos definiu que os currículos seriam compostos por formação geral básica (organizada por área de conhecimento) e Itinerários Formativos; A Resolução CNE/CP nº 4 /2018 instituiu a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) que definiu as aprendizagens essenciais e orientou sua implementação em todas as redes educacionais; A Portaria MEC 1.432/2018 estabeleceu os

referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos, conforme as diretrizes Nacionais do EM assegurando sua carga horária, seus objetivos e eixos estruturantes; A Portaria MEC 521+/2021 instituiu o cronograma de implantação do Novo Ensino Médio visando orientar sobre os prazos e os procedimentos a serem concluídos nos períodos contidos no cronograma; A Deliberação nº 394 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro de 07/01/2021 estabeleceu as diretrizes para a implantação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio (DOC-RJ) e definiu os princípios e os referenciais curriculares para as instituições que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro.

PROPOSTA CURRICULAR: TRANSFORMAÇÃO ESTRUTURAL DO NEM NO SESI-RJ

A implantação do NEM na Escolas SESI-RJ ocorreu em total diálogo com esse novo cenário, garantindo estrutura e legitimidade.

O NEM no SESI-RJ, em parceria com o SENAI, apresenta uma proposta adequada ao contexto regional com carga horária de 1800 horas, um Itinerário Integrado, com 1200 horas, e um Itinerário de formação técnica e profissional com 1200 horas, totalizando, portanto, 4200h (SESI. 2022). Estando assim, em total conformidade com o estabelecido no § 6º do Art. 7 da Resolução CNE nº 3/2108: “a distribuição da carga horária da formação geral e itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino”.

Os componentes curriculares são organizados nas áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. Os Itinerários Integrados, como são previstos no Programa NEM SESI-RJ, seguem a mesma premissa ao contemplar as áreas do conhecimento para a efetiva interdisciplinaridade. Já o Itinerário de Inovação, constituído por Robótica e Arte Maker, são possibilidades de escolha do estudante e visam proporcionar uma aprendizagem prática, fomentando a criatividade e a interlocução entre as áreas do conhecimento. O Itinerário V é a Formação Técnica e Profissional, com opções de cursos técnicos ofertados pelo SENAI.

ITINERÁRIOS INTEGRADOS

O SESI-RJ realiza uma proposta de trabalho com os Itinerários integrando os conhecimentos em detrimento da compartimentação deles por meio de situações de trabalho que criem espaços de experimentação, troca de experiências, diálogos, (co) criações, reflexões e desenvolvimento da criticidade dentre outras competências.

Os Itinerários Integrados são denominados como Clubes (por área do conhecimento) nos quais os estudantes protagonizam sua proatividade, seu senso ético, sua ampliação de visão de mundo e sua ampla capacidade de reinventar-se a partir de provocações contextualizadas e interdisciplinares. Com a mediação do professor em cada Clube das Áreas do conhecimento, bem como nos Itinerários de Inovação (Robótica ou Arte-Maker), as investigações, as temáticas e as propostas rompem com o senso comum, mas possuem diretrizes normativas¹, objetivos determinados para o desenvolvimento de competências específicas, temas pré-estabelecidos e previamente escolhidos (seguindo organização bimestral) e flexibilização em sua gama de possibilidades pedagógicas e aplicabilidade.

A formação do estudante perpassa pelos 4 eixos estruturais – a Iniciação Científica, os Processos Criativos, a Mediação e a Intervenção Sociocultural e o Empreendedorismo, cumprindo-se assim a máxima da educação do NEM: o estudante como centro do seu processo de aprendizagem, com escolhas efetivas e condições sistêmicas de pensar/elaborar seu projeto de vida, que engendram praticabilidade na estruturação de todo o seu processo educacional.

PROJETO DE VIDA

A juventude é plural, com múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes, como já preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) de 2011. O trabalho com o Projeto de Vida deve estar a serviço dos interesses deste público, proporcionando “experiências e processos aos estudantes de modo a garantir-lhes oportunidades de aprender e desenvolver competências e maturidade para constituir sua própria leitura da realidade de modo a delinear seus interesses” (SESI 2021), ou seja, fomentar reflexões sobre como ele quer viver no futuro e como suas escolhas irão impactar sua vida e na vida de quem o cerca. Essas reflexões incluem escolhas, valores, princípios, ações e objetivos que nortearão todo o seu percurso de formação.

É essencial o desenvolvimento de competências socioemocionais para a construção efetiva de um Projeto de Vida que converse com o ser integral que o estudante é. Mais do que desenvolver o princípio da autonomia é crucial que esse jovem desenvolva o princípio do autoconhecimento. Conhecer-se para se tornar autônomo, para engajar-se em seus projetos, para sentir-se pertencente ao grupo do qual faz parte, para compreender seus valores (SESI, 2022).

¹ BNCC e Documento Orientador do SESI – Novo Ensino Médio

PRÁXIS DOCENTE

No Programa NEM Sesi-RJ, a função docente é compreendida pela atuação do professor como um mediador de ações dinâmicas que favoreçam o processo de ensino no qual a ênfase esteja no aprender. Assim, este profissional será um facilitador que utiliza estratégias pedagógicas a partir de recursos que incentivem que seus estudantes deixem de ser executores de ideias propostas, com escuta passiva, e tornem-se proponentes de conceitos estrategistas, como propõe Perrenoud (2000).

Neste sentido, Vygotsky (2007), compreende que o docente, por meio de sua intervenção, baseada no princípio do diálogo, do compartilhamento de ideias e opiniões e interação social, o estudante progride, partindo do seu desenvolvimento real e alcançando o seu desenvolvimento potencial. Essa postura foca na centralidade do estudante, com o objetivo de que este desenvolva capacidade crítica e a autonomia para mobilizar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes na condução e na resolução de questões herméticas, superando as intempéries na vida e no mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, o docente deve praticar uma pedagogia para a autonomia e ser o motivador a partir de sua própria motivação, pois quando apresenta o objeto do conhecimento de forma estimulante, o estudante fica mais envolvido (Freire, 1996). Deve ser pesquisador, provocador, inquieto, contestador, aberto ao diálogo e novas possibilidades (Sesi 2021). Ter presente em sua *práxis* as competências para ensinar no século XXI defendidas por Perrenoud (1999), que abrangem a organização das situações de aprendizagem, bem como a gestão de sua progressão, o envolvimento dos estudantes em suas aprendizagens, o trabalho em equipe, a participação na administração escolar, a utilização de novas tecnologias, o foco e a gestão de sua formação continuada que deve ser permanente, pois “não há docência sem discência” (Freire, 1996).

Em síntese, a *práxis* docente no cotidiano escolar precisa conceber diferentes formas de ensinar para as diferentes formas de aprender, visando semear em um terreno muito fértil: os discentes do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Novo Ensino Médio está embasado por leis educacionais que nortearam sua implementação. Sua atual estruturação fundamenta uma vasta mudança da *práxis* docente, bem como sua reorganização curricular. Além disso, as habilidades estão dispostas nos componentes curriculares por áreas do conhecimento. Os itinerários formativos oportunizam aprofundar os conhecimentos, preparar para a continuidade nos estudos e/ou inserção para o mundo do trabalho. O Projeto de vida endossa a busca do autoconhecimento e apoia a intencionalidade de mudança de vida do estudante e de quem o cerca.

O cronograma de implementação do NEM em todas as escolas de Ensino Médio do país, está previsto para acontecer até 2024, mas no momento há uma vasta discussão sobre sua revogação ou, até mesmo, uma nova reforma. O principal enfoque travado nos debates envolve: carência de suporte físico, humano e material para que sua efetiva implantação nas escolas das federações, principalmente, nas redes públicas de ensino ocorra. Configura assim, a necessidade de políticas educacionais que suporte à implantação e o funcionamento do NEM cujos objetivos são o desenvolvimento do protagonismo e do projeto de vida do estudante, a valorização da aprendizagem e a definição de um currículo essencial.

Nas Escolas SESI/RJ a implementação do NEM ocorreu efetivamente em 16 escolas, simultaneamente, em 2022, cumprindo as normas estabelecidas e renovando sua maneira de fazer a educação no Ensino Médio, tanto em sua estrutura curricular quanto na *práxis* docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FIRJAN SESI. Itinerário Integrado: Clubes de Área de Conhecimento, Robótica, Arte- Maker e Projeto de Vida Novo Ensino Médio Firjan SESI com Itinerário de Formação Técnica Profissional Firjan SENAI (2021).

Marco legal do Ensino Médio. Disponível em: <Marco Legal — Ministério da Educação (www.gov.br)>. Acesso em 25 de maio de 2023.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000

SESI. Novo Ensino Médio. Documento Orientador. 2022. SESI. Regimento das Escolas 2021.

SCHULTZ, T. W. O Valor Econômico da Educação. Tradução: Werneck, P. S. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973, 101p

VYGOSTKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007

CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Data de aceite: 01/04/2024

Sofia Maria de Oliveira e Oliveira

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2637-0264>

Corina Fátima Costa Vasconcelos

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9926-1048>

Jadson Justi

Universidade Federal do Amazonas
(UFAM)
Parintins, AM, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4280-8502>

RESUMO: A escola tem como papel social não somente instrumentalizar as pessoas para viverem em sociedade, mas também proporcionar-lhes a formação cidadã. O objetivo do presente estudo é investigar se o currículo escolar do Ensino Médio contempla a formação cidadã dos estudantes, considerando as exigências da sociedade contemporânea. Desse modo, discute-se como a educação em valores se relaciona com o currículo instituído no Ensino Médio e analisa como a formação cidadã está

presente no corpo textual da Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente esta pesquisa enquadra-se como documental e teórico-narrativa. Em relação aos resultados revelou-se que a Base Nacional Comum Curricular assume ao longo de seu corpo textual o compromisso pela formação cidadã ao assumir como concepção pedagógica a formação integral de estudantes de modo a romper com as concepções reducionistas que enfatizam a dimensão intelectual ou afetiva. Conclui-se que há de se considerar que o desenvolvimento de um currículo por competências promove limitação de conteúdos que poderão ser ou não estudados. Ademais, a ênfase nas disciplinas de Português, Matemática e Língua Estrangeira, reduz a importância das demais áreas do conhecimento humano, o que inviabiliza a formação integral dos estudantes e, em consequência, sua formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Formação cidadã; Ensino médio.

SCHOOL CURRICULUM AND CITIZENSHIP EDUCATION IN HIGH SCHOOL: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM

ABSTRACT: The school's social role extends beyond merely equipping individuals to live in society; it also encompasses providing them with citizenship education. This study aims to investigate whether the high school curriculum addresses the citizenship education of students, taking into account the demands of contemporary society. It investigates the integration of value-based education within the high school curriculum and evaluates the presence of citizenship education in the National Common Core Curriculum. In terms of research approach, this study is both documentary and narrative-theoretical. The analysis reveals that the National Common Core Curriculum is committed to citizenship education, promoting a holistic educational model that seeks to overcome reductionist perspectives focused solely on intellectual or emotional development. It is concluded that the adoption of a competency-based curriculum may restrict the range of topics available for study. Additionally, prioritizing subjects such as Portuguese, Mathematics, and Foreign Languages minimizes the importance of broader areas of human knowledge, potentially compromising the comprehensive development of students and, consequently, their citizenship education.

KEYWORDS: Curriculum; Citizenship education; High school.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional brasileiro as transformações estão ligadas ao modelo de cidadão que se pretende formar. Contudo, a escola contemporânea está cada vez mais instrumentalizada e pouco tem conseguido avançar no que se refere a uma educação de qualidade, principalmente no Ensino Médio e, mais, precisamente, proporcionar uma formação para a cidadania.

Daí decorre o entendimento de que o currículo assume um papel fundante na escola, por ser responsável pela definição do perfil de cidadão a ser formado para uma determinada sociedade. Um currículo que vise uma formação para a cidadania deve considerar a vida do aluno e os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade.

A escola, por um lado, tem se caracterizado de forma fragmentada, dividida em disciplinas e grades curriculares (Mosé, 2013). Por outro, a vida dos professores e alunos se depara com um mundo que cotidianamente faz perguntas cada vez mais globais e urgentes, pela necessidade de considerar o todo, o planeta, a cidade, as estruturas sociais e econômicas. Compreende-se que esse modelo de educação, fragmentado, limita tanto os alunos quanto os professores, já que estes em sua maioria, se encontram atrelados somente ao cumprimento dos conteúdos das disciplinas.

De acordo com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no que se diz aos princípios e fins da educação nacional:

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

Destaca-se esta última parte, pois a educação que se quer abrange o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, o que se tem presenciado na atualidade é uma escola que se limitou à qualificação profissional, ficando à família a responsabilidade exclusiva de cuidar da formação cidadã.

Quando a família não consegue dar conta dessa finalidade, esta fica fragilizada, daí a necessidade de a escola assumir seu papel social de não somente instrumentalizar o aluno para o mercado de trabalho, mas também proporcionar a formação para a cidadania.

Conforme pontua Libâneo (2013), entre os processos de educação e construção do homem pode-se falar de educação informal que se refere as influências do contexto social e do meio ambiente sobre as pessoas. É válido mencionar que o ser humano vai aprendendo valores, crenças, ideologias – de forma não consciente – por meio do convívio familiar, dos amigos e da cultura. Já a educação formal refere-se à educação com intencionalidade com muitas influências com objetivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extraescolar.

Tais formas educacionais – formal e informal – que assumem a prática educativa são sempre contextualizadas por meio de suas relações sociológicas e políticas, haja vista que sempre a humanidade está interagindo com o meio, porém tal forma de se relacionar com a realidade nem sempre ocorre de forma passiva. Uma vez que o meio provoca exigências, determina objetivos e quase sempre lhes prende a um sistema de subordinação.

A educação é determinada pela intencionalidade de determinada sociedade levando em consideração o processo histórico-cultural. O que significa que a prática educativa, especialmente os objetivos e conteúdo do ensino e trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas.

Apesar da educação estar socialmente determinada por tantas intenções, principalmente as políticas, o homem pode transformar, quebrar paradigmas entre o modelo de educação informal e o modelo de educação formal e suas intencionalidades. Nesse sentido, para muitos, o mercado de trabalho ainda é algo que deve estar atrelado a qualidade do ensino que nem sempre consegue atender a demanda exigida pelo mercado. Para outros, ter qualidade de ensino é apreender melhoria nas condições de vida das pessoas.

É na segunda perspectiva – melhoria nas condições de vida – que se compreende a formação cidadã, pois o homem não se limita apenas ao mercado de trabalho e suas exigências. Deve-se considerar os valores universais, o respeito, a solidariedade, autonomia, responsabilidade social, ética, direitos, entre outros. Desta forma, a sociedade quer uma escola que prepare seus alunos “[...] para o exercício da cidadania, que forme pessoas autônomas, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social [...]” (Saviani, 2014, p. 87-88).

Percebe-se que o cenário atual da educação necessita de um revigoramento dos valores que se mostram minimizados e até esquecidos no contexto escolar. Diante de tal realidade, o que se sugere é uma educação integral, fundamentada em valores, levando as pessoas à reflexão e problematização de questões que envolvam o currículo e a seleção de conteúdo, bem como determinar o conhecimento final de cada estudante.

Nesse contexto, afere-se que pouco se tem conseguido avançar para obter uma educação de qualidade no Ensino Médio e, em consequência, uma formação para a cidadania. Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) são resultados do de 2019, onde o Ensino Médio brasileiro não atingiu a meta estabelecida 5,0 apesar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi de 3,8 para 4,2 em 2019. Analisando os dados divulgados, apenas o Estado do Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco teriam ganhos nos seus resultados do Índice com a inclusão de escolas de Ensino Médio integrado na avaliação.

É neste sentido que se apresenta a questão problema: o currículo do Ensino Médio contempla a formação cidadã dos estudantes, considerando as exigências da sociedade? Para responder a esta questão, propõe-se como objetivo investigar se o currículo do Ensino Médio contempla a formação cidadã de estudantes, considerando as exigências da sociedade contemporânea.

Vale destacar que a presente pesquisa se enquadra como documental e teórico-narrativa pelo fato de seus proponentes acreditarem ser metodologicamente adequada para o controle científico, bem como, para se atingir o objetivo mencionado do parágrafo anterior. Justifica-se a importância desse estudo para o campo educacional, sobretudo para o Ensino Médio, ao suscitar discussões e reflexões acerca da relevância da formação cidadã dos estudantes, ao mesmo tempo, em que se indica possíveis direcionamentos para se pensar o currículo a partir da perspectiva da formação para a cidadania.

EDUCAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E A FORMAÇÃO CIDADÃ NO ENSINO MÉDIO

Assim como as políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças sociais de organização da produção e nas reações de poder, a educação também emergiu deste cenário. Segundo Marx (1974), o determinante para a ampliação da educação às classes proletárias foi a baixa demanda de mão-de-obra qualificada para atender o cenário produtivo da época – a industrialização –, o que impulsionou o Estado a construir escolas para a classe dos proletariados. Essas mudanças redefiniram a natureza do processo e aumentaram a acumulação de capital e produtividade por meio do ensino técnico.

O cenário produtivo começa a ter oportunidades de desenvolvimento intelectual por meio de uma necessidade de quem detém o poder. Apesar disso, ainda se encontra aprisionado ao sistema de exploração intensiva por meio da mais-valia relativa, este termo

significa o processo de exploração da mão de obra em cima das mercadorias, ou seja, o valor de troca de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho aplicado em sua produção. Desta forma, o produto final condiz a um manufaturado e o trabalhador é obrigado a receber apenas seu salário (Marx, 1974).

Situar a educação nesse processo de mudanças de políticas sociais do Estado capitalista, é entender que a educação neste momento teve como princípio atender às demandas da sociedade capitalista e perceber o processo como produto.

Isso significa que o desenvolvimento educacional contemporâneo está relacionado ao ritmo de desenvolvimento das políticas sociais e educacionais dentro da sociedade capitalista, tanto pela consolidação dos níveis de participação popular alcançados, quanto pelo nível das forças produtivas e das relações de produção. Logo, emerge-se uma nova organização de produção e a educação passa a ser estritamente ligada ao entendimento, às condições materiais da educação de massa, a cargo do Estado (Neves, 2002).

Na visão de Neves (2002) abriu-se um leque de oportunidades a partir do trabalho industrial, pois uma vez que o homem pode especializar-se para passar de um setor para o outro, o trabalho passa a ser flexível a partir do desenvolvimento educacional técnico à medida que se intensifica o processo de aplicação de novas tecnologias no meio de produção.

Desde então pôde-se perceber o cenário educacional voltado ao capitalismo. O desenvolvimento pleno do homem vindo do trabalho, ou seja, historicamente a escola tem a essência para uma educação voltada ao mercado de trabalho, não se percebe uma educação preocupada com a formação cidadã.

Ao mesmo tempo que a escola é reprodutora das relações sociais de produção capitalista, também é espaço de luta de classes para superar estas relações, dessa forma assume um papel dualista, pois por um lado reproduz e intensifica o modelo de cidadão para o mercado de trabalho e, por outro lado, tem-se o trabalho diferenciado dentro de sala de aula possibilitando ao aluno a reflexão e construção do senso crítico.

No entanto, não se pode considerar – na sociedade contemporânea – a escola apenas como espaço de inserção para o mercado de trabalho, pois tal questão vem merecendo atenção para debates educacionais. A consciência da educação para o mercado de trabalho das classes populares foi algo criado emergencialmente para suprir a necessidade do capitalismo. Porém, ao considerar apenas esse lado para a ação educativa, coloca-se em questão a educação cidadã, que também é um direito conquistado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), conforme o seu já apresentado artigo 2º, que estabelece como princípio a concepção democrática da educação como desenvolvimento histórico-social.

A escola tem por função preparar e elevar o educando a compreender além dos conteúdos programáticos o domínio de instrumentos que estão interligados como os culturais, intelectuais, sociais que emergem na sua própria vida. É dessa forma que a

escola passa a dar um novo perfil ao cidadão, o qual compreenderá a necessidade de uma educação crítica que possa envolver a questão dos valores que atravessam suas vidas nas relações individuais e grupais.

É conveniente citar que para se assegurar um desenvolvimento integral dos alunos deve-se pensar em um currículo que não se limite em apenas ensinar os conteúdos sistematizados, mas que contemple atividades práticas que envolvam atitudes e valores em todo o contexto educativo.

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: BREVE HISTÓRICO, REFORMA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O currículo enquanto campo teórico e histórico-social não fica distante das transformações da sociedade, pelo contrário, modifica-se concomitantemente com ela. A palavra currículo vem do latim, *curriculum*, que significa caminho, trajeto ou percurso (Silva, 2006).

Quando se define o currículo, estão sendo pensadas e descritas as funções que a escola deve desempenhar, suas funções concretas em um momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação. O currículo na segunda grande revolução industrial marcou-se com a teoria escrita por John Franklin Bobbitt (1876-1956), ao elaborar o primeiro tratado de currículo – *The Curriculum* (1918) – e, posteriormente, o *How Make the Curriculum* (1924), no início do século XX nos Estados Unidos (Silva, 2006).

O momento histórico foi marcado pela revolução industrial, que definiu como seria a relação do currículo e o controle social, uma vez que as cidades passavam por transformações e cresciam à medida que a população agrária passava a residir nas cidades, assim como a migração europeia e de negros para a América do Norte. A preocupação nesse momento era a inserção dessas novas pessoas ao sistema capitalista, que precisavam ser preparadas para a entrada ao mercado de trabalho e à organização hierárquica (Silva, 2006).

Desta forma, o currículo passou a ser tratado como um sistema tecnológico de produção, uma vez que prepararia o homem da época a atender as transformações da sociedade industrializada e, propõe-se que os resultados da aprendizagem fossem traduzidos em comportamentos realizados operacionalmente.

É válido mencionar também que o currículo pós-modernismo teve suas origens na França, parte das formulações filosóficas de Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844-1900) e das concepções estruturalistas de Sigmund Freud (1856-1939) e Karl Marx (1818-1883). Os pensadores pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares de análise dirigidas à crítica de instituições como: a família, Estado, escola e indústria (Silva, 2006).

Nesse contexto, situa-se o que se está vivendo atualmente com as inquietações da globalização e os estudos culturais, uma vertente de estudos que modifica o eixo da dialética para a filosofia das diferenças, da crítica à escola capitalista e seu currículo.

É nesse cenário que se tem as novas formulações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ao longo dos últimos anos vem sendo construída. Os dados lançados no Portal BNCC mostram que em 2015 iniciaram-se os estudos com a Comissão de Especialistas para a Elaboração da BNCC. No ano seguinte, o Ministério da Educação convocou professores, gestores e especialistas para a construção de diálogos da BNCC.

Em 2017, o Ministério de Educação entregou às escolas a terceira etapa da versão da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em seguida, apresentou-se uma nova Portaria n. 331, de 5 abril de 2018, para o Ensino Médio e na sequência tem-se a aprovação da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei n. 9.394/1996, por meio da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 1996, 2017, 2018b).

O Ensino Médio passou por estas modificações na reforma curricular, Lei n. 13.415/2017, que tem como principal propósito promover alteração na estrutura curricular do Ensino Médio, flexibilizando, ainda, aos sistemas de ensino a responsabilidade sobre quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidos aos alunos. Os únicos conhecimentos obrigatórios para todas as escolas, segundo a Lei em questão são referenciados no artigo 3º, parágrafo 3º – língua portuguesa e da matemática –, nos três anos do Ensino Médio, e, em algum momento do curso, segundo o seu parágrafo 4º – da língua inglesa. Subentende-se que outras áreas de conhecimento serão oferecidas, ou não, segundo definição dos sistemas de ensino, os itinerários informativos, a definir que o aluno escolha o itinerário que melhor atenda aos seus desejos no campo das áreas ou da educação profissional (Brasil, 2017).

As outras áreas do conhecimento ficam à disposição da escolha do aluno e do sistema de ensino, o que pode gerar fragilidade educacional e maior desigualdade nas escolas por meio de empobrecimento do currículo escolar em várias outras áreas do conhecimento, para além de matemática, português e língua inglesa. Estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia, educação física poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou com carga horária reduzida.

A partir dessa nova formulação proposta pelo Ministério de Educação por meio da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, é visível o interesse em formação técnica profissional para os estudantes visando promover rápido treinamento humano das classes trabalhadoras em atividades ocupacionais, ou seja, o estudante poderá ter sua formação com enfoque profissional, mas isso demanda recursos financeiros e a disposição dos empresários para encaixar os estudantes em seu quadro de funcionários, assim terão mão de obra barata seguindo a lógica do capital (Brasil, 2018a).

A BNCC é a atualização do modelo de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois se verificou que os Parâmetros não estavam adequados a realidade que se encontra a sociedade educacional brasileira, sendo assim, a BNCC do Ensino Médio está organizada em forma a dar continuidade ao proposto ensinado em anos anteriores.

Contudo, a BNCC é organizada em Competências Gerais da Educação Básica e dividida em: a) competências específicas de Língua Portuguesa e suas tecnologias; b) habilidades por área e habilidade de língua portuguesa; c) competências específicas de matemática e suas tecnologias; d) competências específicas de ciências da natureza e suas tecnologias; e) competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas; e f) os itinerários voltados a formação técnica e profissional.

É importante mencionar que o documento normativo em questão – BNCC – muda o foco de formação da escola como educação sistematizada e se torna convalida ao setor produtivo em ambientes de simulação para valorizar as vivências práticas de trabalho. Essa formação rápida pode fazer com que o aluno tenha o certificado de qualificação em alguma profissão antes mesmo que termine os três anos do Ensino Médio.

A preocupação nesse ensino é saber se as escolas brasileiras estão preparadas para oferecer suporte não apenas do ponto de vista teórico, mas da estrutura física da escola, uma vez que o ensino também requer uma estrutura física adequada para acontecer, caso contrário, esse sistema pode fortalecer a discrepância entre as classes favorecidas e as menos favorecidas. Logo, o “[...] grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local [...]” (Gadotti; Romão, 1998, p. 27).

Esse tipo de ensino acaba impossibilitando a dimensão política da educação, contrariando a Lei n. 9.394/1996, que assinala a educação, para a formação cidadã, uma vez que o foco principal desse ensino é a formação para o mercado de trabalho. A flexibilização, além de mexer com os recursos financeiros da escola ainda mantém a classe popular alienada aos interesses do capital.

Portanto, essas flexibilizações abrem caminhos para uma formação destinada unicamente ao mercado de trabalho, colocando o professor e as disciplinas em segundo plano. E, do ponto de vista de uma educação qualificadora, essa condição distancia-se da educação significativa por meio do treinamento utilitário de uma técnica ou profissão que não fornece subsídios ao estímulo do pensamento abstrato. Logo, não há desenvolvimento das funções psíquicas superiores quando atreladas ao processo de aprendizagem (Martins, 2013).

CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO CIDADÃ: O DESAFIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Aprender a conviver é um dos grandes desafios a ser enfrentado quando se observa o comportamento dos estudantes dentro de sala de aula. Desde a educação infantil as crianças são orientadas para aprender a conviver, compartilhar e respeitar o outro, para que esse convívio se fortaleça na vida social.

Mosé (2013, p. 225) enfatiza que a escola e a vida devem estar numa “dimensão integradora de relações”. A escola deve preparar o aluno para discutir, analisar e solucionar questões que se apresentam na vida cotidiana local, regional e global. Dessa forma, não somente o fazer pedagógico adotado nas escolas teria esse objetivo, mas um currículo que direcionasse esse debate e abordasse de forma efetiva nas escolas questões que se apresentam no cotidiano dos estudantes.

A grande discussão que gira em torno da questão educacional é a educação fragmentada, com a ênfase no mercado de trabalho e nas exigências da sociedade capitalista. Prioriza-se a educação para o mercado de trabalho e esvazia-se a formação de um ser integral e mais humanizado.

Hoje no contexto político e social, percebe-se que o ensino retoma a essas questões educacionais voltadas principalmente para a profissionalização. A escola, portanto, está diante do desafio de criar condições para formar pessoas críticas, em condições de superação dos processos ideológicos que oprimem e impedem a emancipação, de maneira a questionar sobre si e sobre o outro, buscando possibilidades de mudanças por meio da qualidade do ensino e consciência crítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sentido de verificar como se apresenta a formação cidadã no texto da BNCC, realizou-se uma breve análise dos seguintes tópicos: Introdução, Fundamentos Pedagógicos, o Ensino Médio no contexto da Educação Básica e a BNCC do Ensino Médio.

A Nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, após uma longa discussão nacional que envolveu vários segmentos da sociedade civil, como pesquisadores, especialistas, docentes, gestores e a comunidade em geral, foi aprovada no dia 17 de dezembro de 2018, por meio da Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018, com base na Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017, fundamentada no Parecer n. 15, de 4 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno (Conselho Nacional de Educação, 2017, 2018a, 2018b).

Consoante o texto da BNCC, este documento

[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018a, p. 7).

A BNCC define as aprendizagens essenciais que ao longo da educação básica devem assegurar aos estudantes, o desenvolvimento de dez competências gerais, que objetiva, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, a competência é definida,

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8).

Neste estudo, destaca-se duas competências que traduzem uma perspectiva de formação cidadã. A competência 1 orienta a utilização dos conhecimentos historicamente construídos para explicar a realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Por sua vez, a competência 10 destaca o agir pessoal e coletivamente com autonomia e tomada de decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A formação cidadã em respeito aos princípios da cidadania deve ser a de que é possível promover alterações profundas, desde que todos sejam convocados (pais; alunos; professores; comunidade) a participar das mudanças em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, e não simplesmente para executar decisões tomadas em ambientes distantes das salas de aula. “A questão central tem a ver com a própria prática da cidadania [...]” (Pinsky, 1998, p. 112). Antes de mais nada, a escola precisa ser vista como um órgão da sociedade, que visa permitir oportunidades iguais para todos, não como um órgão governamental ou meramente um aparelho do Estado.

O diálogo é a chave desse processo. A escola precisa ser o espaço onde o aluno receba uma educação que de fato seja síntese do patrimônio cultural da humanidade, que trate verdadeiramente da cultura, e onde o professor tenha condições de tratar os alunos como seres únicos a serem socializados, não descaracterizados. Isso só se torna utópico se não prevalecer o direito e a formação “da” e “para” a cidadania, que aqui é tema das discussões.

Pinsky (1998) sugere que um trabalho de base realizado com o envolvimento de professores, alunos, comunidade e governo teria resultados bastante satisfatórios num lapso de curto tempo. A mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia constituir o ponto de partida para uma importante virada. Afinal, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, aprende-se na escola. Nesse sentido, compreender as dimensões de cidadania permite aprofundar princípios.

Para Demo (1993), o projeto de cidadania inclui componentes como: noção de formação, não de adestramento; noção de participação; noção de autopromoção; noção de auto definição; noção de sujeito social, não de objeto; noção de direitos e deveres; noção de democracia; noção de liberdade, igualdade e comunidade; noção de acesso à informação e ao saber; noção de acesso a habilidades que potencializam a criatividade do trabalho.

Educar para a cidadania é, pois, educar “em” e “para” a democracia, para o exercício da participação consciente em sociedade. Logo, para realizar esse exercício faz-se

necessário, diferentes habilidades, desenvolvimento de diversas faculdades e, a educação se torna fecunda em propiciar os meios desse desenvolvimento (Gadotti, 2006).

Nessa perspectiva, a luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução encontra sentido, se inserida nesse movimento de constituição da identidade política das pessoas. “[...] Essa luta é um momento educativo enquanto representa uma movimentação, organização, confronto, reivindicação e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido” (Arroyo, 1993, p. 77). A luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde acontece o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. Afinal, a educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, ela é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Desse modo, pode-se afirmar que escola, educação e cidadania são construções que devem ser realizadas numa prática condizente com os princípios democráticos. Elas não se constituem sem que haja diálogo contínuo, sem organização e conquista de espaços para as lutas e discussões necessárias. A escola, por sua vez, é o espaço privilegiado onde esses fenômenos da realidade e suas relações devem buscar representação para a apreensão do coletivo.

Assim, é possível considerar que formar o cidadão para o mundo social do trabalho não é prepará-lo exclusivamente para o exercício técnico do trabalho, mas, numa perspectiva integradora, é instrumentalizá-lo com os conhecimentos, se embora teóricos, contextualizados, a fim de que se desenvolva técnicas necessárias para o exercício consciente e libertador do seu trabalho. Destarte, a formação deve se dar não só para que a pessoa esteja dotada somente das necessárias competências do embasamento teórico-prático para atender às demandas do mercado, mas uma pessoa no sentido amplo, pleno de sua cidadania, apto ao exercício de sua profissão, aos anseios pessoais de forma ética e responsável.

No tocante aos fundamentos pedagógicos da BNCC tem-se como foco: a) o desenvolvimento de competências, que desde as últimas décadas do século XX e início do século XXI tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos; b) o compromisso com a formação integral, pois reconhece que a educação básica deve promover a formação e ao desenvolvimento humano global.

No que se refere ao desenvolvimento de competências é crescente a utilização – nos discursos educacionais –, de afirmações que defendem que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conhecimentos. Essa utilização parece estar atrelada à visão de Perrenoud (1999, p. 10), ao enfatizar que os currículos voltados para a construção de competências devem promover uma limitação “[...] de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos [...]”, dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados – no âmbito escolar – pela mobilização em situações complexas.

Ou seja, não se pode formar competências por meio de um currículo que privilegie apenas a transmissão de conhecimento, sem promover situações em que esse conhecimento seja mobilizado.

A primazia das competências sobre os conhecimentos, nessa perspectiva, assume relevância fundamental nas decisões curriculares. Perrenoud (1999, p. 75), ao defender um ensino voltado para a construção de competências, questiona se não estaria no momento “[...] De substituir a reflexão especulativa e idealista que preside a elaboração dos programas escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações de vida? [...]”.

Quanto ao sentido da escola na formação de pessoas de forma integral, Arendt (2013, p. 235) argumenta que a educação é responsável pela vida e o desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Ao mesmo tempo, em que é preciso preservar a criança dessa influência externa, “[...] também o mundo necessita de proteção, para não ser derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”.

O objetivo da escola é preparar as crianças e jovens para dar continuidade à existência humana, considerando o passado e o futuro, a liberdade e a opressão, enfim, a constituição da realidade humana em seus conflitos inerentes. A escola deve ser encarada como uma instituição por excelência da cultura, da crítica e da criação, que busque a construção da existência humana, privada e pública.

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo a partir de uma reflexão crítica, para que esse futuro possa vir a ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. É desejável que, no futuro, a escola venha ser um lugar onde se aprende pelo trabalho, e não para o trabalho. Também é desejável que a escola seja um lugar privilegiado para desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender, cujo valor reside na possibilidade de investir o que se aprende, para “ler” e intervir no mundo. Finalmente, é bom que a escola corresponda a um lugar onde se adquira o gosto pela política, ou seja, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. No entanto, é forçoso reconhecer que a escola atual está bem longe desses anseios.

Contudo, existe uma dualidade ao analisar-se os fundamentos pedagógicos da BNCC, a saber, o desenvolvimento por competências promove uma limitação nos conteúdos, onde estes podem ser exigidos ou não, é o que se percebe ao considerar as disciplinas essenciais sendo matemática, português e língua estrangeira, dando ênfase na carga horária maior. Por outro lado, uma educação integral considera o estudante em seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais, políticos e antropológicos. O cenário que se apresenta conduz a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perde espaço no campo educacional. Por outro lado, a formação de pessoas que atendam aos interesses mercadológicos, suprimindo a mão de obra flexível e barata, necessária para a mais-valia, tem se consolidado vertiginosamente.

Por abranger um contingente de adolescentes, jovens e adultos é que o Ensino Médio deve assegurar-lhes uma formação que,

[...] em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Brasil, 2018, p. 463).

Consoante com o texto da BNCC, o Ensino Médio deve promover a formação geral dos estudantes indispensáveis ao exercício da cidadania, além de construir aprendizagens relacionadas as suas reais necessidades, possibilidades e interesses. Porém, é necessário assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso superar as barreiras da educação voltada para o capital e considerar uma educação que considere os aspectos da cidadania, os valores universais, o respeito, a solidariedade, autonomia, moral e ética, com o qual a pessoa passa a ser vista como um ser integral em constante transformação com o mundo que a cerca bem como, com sua vida em sociedade.

É cabível mencionar que no currículo é descrito as funções que a escola deve desempenhar e, ao longo dos anos, percebem-se os processos históricos que o currículo passou. Nessas transformações, situa-se o currículo na atualidade e as inquietações da globalização influenciadora de reformulações na BNCC.

Destaca-se que a BNCC assume ao longo do texto o compromisso com a formação cidadã e se apropria da concepção pedagógica de formação integral dos estudantes de modo a romper com as concepções reducionistas que enfatizam a dimensão intelectual ou afetiva. Por outro lado, há de se considerar que o desenvolvimento de um currículo por competências promove uma limitação de conteúdos que poderão ser ou não estudados. Sobretudo, a ênfase somente nas disciplinas como português, matemática e língua estrangeira – reduzindo a importâncias das demais áreas de conhecimento – pode inviabilizar a formação integral dos estudantes e, em consequência, a sua formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-98.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Não paginado. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, [2018a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 331, de 5 abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 abr. 2018b. Não paginado. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer n. 15, de 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei n. 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 dez. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=103561-ppc015-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2024.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. ed. 19. Petrópolis: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Concepções dialéticas da educação**: um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Brasília: MEC, 1998. p. 23-30.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2000. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. Tradução J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Coimbra: Centelha, 1974. v. 1. Original de 1867. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do Ensino Superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa. (org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 39-112. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20competen%C7Cias%20desde%20a%20escola.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. *In*: SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 85-99.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4.819-4.828. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/raquelemos/historia-do-curriculo-e-curriculo-como-construo-historico-cultural>. Acesso em: 24 fev. 2024.

O IMPACTO DA GRANDE QUANTIDADE DE INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS NO AMBIENTE VIRTUAL NA GERAÇÃO DE *SREENAGERS* E NOVOS DESAFIOS À EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/04/2024

Josiane Carraro

Graduada em Licenciatura em Educação Física. Especialista em Psicomotricidade. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

RESUMO: Biologicamente falando, o nosso cérebro consegue processar, criticamente, poucas informações em um determinado intervalo de tempo. Isso significa que, para se gerar um conhecimento sólido, devemos focar em poucos estímulos de cada vez. Tal limitação vai de encontro à era digital. No mundo tecnológico atual, em questões de segundos as telas dos aparelhos eletrônicos bombardeiam, principalmente os jovens, maiores usuários do ambiente virtual, com incontáveis informações. A problemática disso é que a geração de *sreenagers*, acostumada a realizar quase todas as atividades diárias por meio das telas digitais, não consegue distinguir o que é uma informação relevante para sua vida acadêmica, bem como o que tem um caráter verídico ou não. Nesse contexto, as instituições de ensino e os professores possuem um novo desafio na educação: guiar os adolescentes atuais

nesse mar virtual de uma forma que eles consigam desenvolver um senso crítico para tudo que são expostos na internet. Contudo, encontra-se alguns problemas: muitos educadores não possuem domínio tecnológico suficiente para saber aconselhar seus estudantes nesse novo mundo. Por conseguinte, revela-se a necessidade de uma reformulação na formação dos docentes do país. O presente paper tem como objetivo elucidar os impactos, desafios e possibilidades que surgem no cenário da educação com a evolução tecnológica. Para tanto, a metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico, realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: Geração de *sreenagers*. Tecnologia. Geração Digital. Educação. Escola. Professores.

ABSTRACT: Biologically speaking, our brain is able to process critically little information in a given amount of time. This means that, in order to generate solid knowledge, we must focus on a few stimuli at a time. Such a limitation goes against the digital age. In today's technological world, in a matter of seconds the screens of electronic devices bombard, especially young people, the biggest users of the virtual environment,

with countless information. The problem with this is that the generation of screenagers, used to carrying out almost all activities carried out through digital screens, cannot distinguish what is relevant information for their academic life, as well as what is true or not. In this context, teaching institutions and teachers have a new challenge in education: to guide current teenagers in this virtual sea in a way that they can develop a critical sense for everything that is exposed on the internet. However, there are some problems: many parents do not have enough technological expertise to know how to advise their students in this new world. Therefore, there is a need for a reformulation in the training of teachers in the country. This article aims to elucidate the impacts, challenges and possibilities that arise in the education scenario with technological evolution. For that, the methodology used was a bibliographical study, carried out from the theoretical framework exactly in the discipline.

KEYWORDS: Generation of screenagers. Technology. Digital Generation. Education. School. Teachers.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a tecnologia provoca impactos no cotidiano de diversas faixas etárias, mas já há, hoje, gerações que estão inseridas no meio digital desde o seu nascimento. Essa geração, por sua vez, está tão acostumada com o universo virtual, que as telas digitais já viraram parte essencial do seu dia a dia. Esses indivíduos são conhecidos por fazerem parte do que denominamos de geração de *screenager*.

Nesse viés, dado que as telas, com o seu universo virtual, disponibilizam uma quantidade incontável de informações, em questões de segundos, muitos estudantes acabam sendo bombardeados com tanto conteúdo, que não consegue, sozinhos, discernir o que é mais importante e que fará diferente, de fato, para sua vida acadêmica.

Sendo assim, o presente paper apresenta como objetivo central compreender o percurso escolar dos alunos da atual geração digital e como eles estão impondo transformações na educação nacional. Tal questão é relevante para destacarmos as principais mudanças que se mostram necessárias nas instituições de ensino para que haja o desenvolvimento de um senso crítico nos jovens diante de tanta informação disponível em ambiente online, essencial para a melhora na qualidade do processo de aprendizagem no país.

A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, por intermédio de uma vasta pesquisa em artigos, livros e websites, bem como referencial teórico abordado na disciplina e selecionado de acordo com as discussões sobre o contexto.

O trabalho em questão iniciará abordando diferenças relevantes entre as gerações mais novas e as mais velhas, devido, principalmente, à influência tecnológica em suas vidas. Em seguida, será possível traçar um paralelo de como essas diferenças geracionais impactam no desenvolvimento de um pensamento crítico e de um processo de aprendizagem eficiente pelos jovens. À vista de tal preceito, percebe-se que, pela facilidade de acesso

a informações pelas telas digitais, a geração *screenager* requer um ambiente escolar com novas capacidades. O professor precisa guiar o discente no meio de tanta informação disponível na internet, de forma a ensiná-lo a tirar o maior proveito desse ambiente, sendo, então, um auxiliador nesse mundo tecnológico. Logo, é possível encaminhar o paper para a questão central: a geração digital é responsável por novos desafios impostos aos docentes e às escolas, os quais precisam assumir uma nova postura para o progresso dos cidadãos e, assim, do país.

COMO A GERAÇÃO DE *SCREENAGERS* GEROU NOVAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS AOS ESTUDANTES

Se pararmos para analisar o quanto a humanidade evoluiu apenas nos últimos anos, é de fato muito surpreendente. A geração que tem hoje em torno de 50 anos, por exemplo, viu a evolução da televisão, que foi de uma tela pequena, que só transmitia imagens em preto e branco, às televisões em LCD, com exemplares que possuem mais de 100 polegadas e exibem uma imagem colorida de altíssima resolução. Os computadores também passaram por uma transformação semelhante: até o final dos anos 70, eram máquinas gigantescas utilizadas apenas por grandes empresas, que ocupavam muito espaço e não tinham tantas funções como atualmente. Hoje, por sua vez, evoluíram para notebooks e tablets, que são extremamente leves e possíveis de serem levados para onde quisermos. Além disso, não podemos deixar de falar dos aparelhos telefônicos: inicialmente existiam apenas os telefones fixos residenciais, que possibilitavam unicamente a realização de ligações. Com o tempo, surgiram os primeiros telefones móveis, com novas ferramentas, como mensagem de texto, por exemplo. Hoje, em contrapartida, os então chamados *smartphones* possuem uma gama tão grande de instrumentos disponíveis que o homem pode controlar suas finanças, navegar na internet, assistir filmes e séries, fazer cálculos, gravar vídeos, tirar fotos, jogar jogos, pesquisar sobre qualquer assunto, utilizá-lo como um mapa para ir para qualquer lugar, além de, obviamente, fazer ligações.

No passado, um telefone celular, por exemplo, compreendia um número reduzido de tecnologias, essencialmente de hardware, vindas da eletrônica, e sua função era restrita à comunicação por voz. Hoje em dia, os celulares têm atributos que vão além dessa função, e os recentes desenvolvimentos os colocam como futura alternativa aos computadores portáteis (Neris et al., 2014, p. 397).

Percebe-se, logo, que as telas digitais mudaram tanto nas últimas décadas que, hoje, os cidadãos podem simplesmente realizar qualquer atividade por meio delas. Nesse sentido, é o que vem acontecendo com a população mais jovem, que já nasceu no então auge da evolução dos aparelhos eletrônicos. Essa geração utiliza as telas digitais desde o momento em que acordam até quando se deitam, para quase todas as atividades do seu cotidiano. Acordam desligando o despertador no *touch screen* do celular; em seguida,

ainda deitados na cama, atualizam-se sobre as notícias do mundo, fofocas dos artistas, ou de pessoas do seu próprio círculo de amizade, deslizando o dedo na tela do *smartphone*. Ao longo do dia ainda é possível assistir séries, comprar produtos para a casa, roupas, medicamentos, pedir comida, ler artigos, estudar, ouvir músicas, tudo sem desviar os olhos das telas. Sob tal óptica, passou-se a denominar esses jovens de geração de *screenagers*.

Os adolescentes de hoje são descritos como “screenagers”, um termo popularizado para descrever o ato de ler na tela. Eles são acordados por um alarme em um celular e checam as últimas mensagens no mesmo aparelho, muitas vezes antes de saírem da cama. Eles vão à escola ou trabalham em um veículo que apresenta informações baseadas na tela ou em um sistema de entretenimento, e passam a maior parte do dia interagindo com um tipo de tela ou outro similar. À noite, eles interagem com seus amigos através de telas e podem finalmente sentar para relaxar com a internet, geralmente em redes sociais (Costa, 2022, p.3).

Mas como essa utilização extrema de um *touch screen* influencia na vida dos jovens, inseridos nessa realidade desde o seu nascimento? As telas possibilitaram um universo muito mais lúdico e instantâneo aos cidadãos. Um ponto importante de ser observado, nesse viés, é a facilidade que essa tecnologia gerou no que se refere ao acesso à informação, das mais variadas possíveis. Para muitos esse fato é visto apenas como algo positivo, no entanto, deve-se tomar certos cuidados. Embora a tecnologia tenha caminhado por diferentes etapas únicas e distintas umas das outras em pouquíssimo tempo, a evolução humana não acompanha esse ritmo. Isso significa que, biologicamente falando, nosso cérebro ainda não se alterou significativamente ao ponto de conseguir dar conta de interpretar, criticamente, tantas informações que chegam ao nosso alcance pelos meios virtuais, pelo menos não de maneira profunda. Ou seja, não se cria um conhecimento e uma memória consolidada sobre tudo o que vemos nas telas dos celulares e computadores em um único dia, assim como não conseguimos tecer uma análise crítica tão boa de tudo que nos é bombardeado pela internet.

Mais recentemente, as falhas no processo de consolidação da memória em jovens passaram a ser associadas à falta de concentração durante a leitura de um texto digital. A explicação seria de que o excesso de informações e estímulos da internet estaria produzindo um usuário multitarefa e, portanto, menos concentrado, o que acabaria por prejudicar a memorização da informação. Embora a internet intensifique a atividade cerebral, as áreas mais ativadas são aquelas relacionadas à tomada de decisões e não à compreensão de texto. Isso pode ser decorrente da linguagem característica dos textos digitais que induzem o leitor a desviar sua atenção para decidir se clica ou não num hyperlink que dá acesso a outra página (Ingui, 2011, n.p.).

À vista de tal preceito, há um impacto muito grande na educação dessa geração de *screenagers*. Envolvidos pela facilidade de pesquisa que sites como o *Google* proporciona, muitos deixam de estudar de uma maneira mais profunda para eventuais trabalhos da escola, realizando apenas o famoso “copia e cola”. Há, então, uma significativa passividade

a qual alguns estudantes se submetem durante suas pesquisas, o que leva a um ensino precário e pouco efetivo na construção de conhecimento.

A Web está ficando cada vez mais interessante e criativa, possibilitando a exploração de um número incrível de assuntos. Porém, se o aprendiz não tem um objetivo nesta navegação, ele pode ficar perdido. A ideia de navegar pode mantê-lo ocupado por um longo período de tempo, porém muito pouco pode ser realizado em termos de compreensão e de transformação dos tópicos visitados em conhecimento. Se esta informação obtida não é posta em uso, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso, cabe ao professor suprir essas situações para que a construção do conhecimento ocorra (Valente, 2022, p.139).

Sendo assim, é de suma importância, para a educação efetiva, a orientação docente aos alunos, para que, de fato, esses consigam ter um aproveitamento melhor dessa geração digital e dos meios de informação disponíveis na rede.

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem (Mercado, 1998, n.p.).

A internet de fato proporciona uma gama gigantesca de conhecimento de fácil acesso à geração de *screenagers*, entretanto, há a necessidade de filtrar muitas informações passadas pelas telas digitais para que não se consolide informações errôneas durante o processo de aprendizagem. Tal questão representa uma das dificuldades enfrentadas pelos docentes, hoje, dentro das salas de aula, visto que muitas vezes os alunos buscam estudar a matéria proposta por sites online em seus aparelhos eletrônicos, ao invés de livros didáticos, ou até mesmo para complementar assuntos que não ficaram claros em sala de aula pois deixam de sanar suas dúvidas com os professores por ser mais prático, a eles, a busca de respostas na internet.

O problema que surge é a superficialização do saber. Aprender por meio destas mídias horizontais torna-se um desaprender, caso o jovem não tenha agudeza no olhar para suspeitar, pesquisar e identificar os pontos de desinformação. Os chamados fakenews, as páginas que compartilham informação falsa, são também integrantes do imenso universo que é a internet (Marchiorato, 2018, p.96).

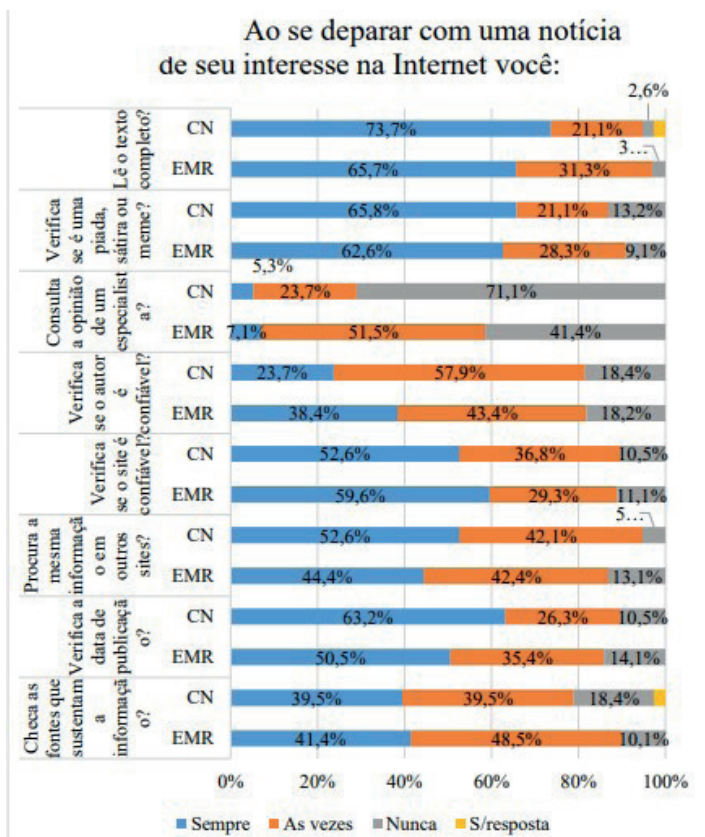


Gráfico 1 - Frequência percentual das respostas de alunos a uma pesquisa sobre a verificação das informações encontradas na internet.

Fonte: Silva, Pinto & Morado, 2021, p.212.

Nesse sentido, o docente precisa estar apto a enfrentar o “vírus” da desinformação que se propaga na internet, principalmente através de aplicativos de comunicação, como *whatsapp* e *instagram*, por exemplo, altamente acessados pelas telas digitais, para que os discentes não consolidem informações erradas no seu processo educativo.

Para tanto, é necessário, do professor, a capacidade de transmitir aos seus alunos o senso crítico para navegar nas redes digitais, instigando-os a conferir as fontes de suas pesquisas, o que os leva a realizar, assim, um estudo ativo, o qual, além de contribuir para a validação dos conteúdos procurados, também ajuda a fixar realmente a matéria, e não ficar limitado a um estudo passivo de “copia e cola”, comum no ambiente virtual.

Contudo, nesse ponto percebe-se os problemas enfrentados, pelo docente, provenientes de sua formação. Não há, ainda, uma instrução específica para que os professores, em sua graduação, aprendam como lidar com as questões tecnológicas em sala de aula. Infelizmente, esse aprendizado acaba se limitando às vivências externas do educador, o que ele experimenta fora da instituição de ensino superior. Todavia, o que para

os docentes mais jovens pode ser considerado fácil, para aqueles que já estão formados a alguns anos a necessidade de domínio dos meios tecnológicos para a aplicação em sala de aula pode se tornar um verdadeiro pesadelo. O mundo digital é recente, para as gerações mais novas celulares e computadores são os novos brinquedos de infância, mas se deve levar em consideração que nem sempre foi assim, além disso, é muito mais fácil aprender novas habilidades quando mais jovem, o mesmo não se aplica às gerações mais antigas.

O uso da tecnologia como ferramenta de educar é um sonho distante, principalmente porque não há interesse por parte do governo em investir na capacitação de professores e alunos. São poucos os educadores que conseguem essa capacitação; só mesmo aqueles que se empenham em se profissionalizar com custo próprio (Santos & Bonfim, 2017, p.3).

Por conseguinte, consigo visualizar toda a era digital, que deu origem a geração de *screenagers*, como indivíduos privilegiados por um momento tecnológico que veio a facilitar muito o nosso cotidiano. Contudo, ao mesmo tempo, esse universo das telas digitais deve ser usado com senso crítico, dado a imensidade da quantidade de informações que nos é transmitida por dia. De tal modo, é papel dos educadores perceberem as novas necessidades educacionais dos jovens inseridos nesse mar virtual: se os docentes se especializarem em ser um guia para esses jovens, a tecnologia pode ser usada a favor do aprendizado e, logo, a educação brasileira tende a melhorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, é possível concluir que a interação dos jovens com os estudos mudou drasticamente ao longo da inserção da tecnologia no cotidiano humano. Tal questão era completamente previsível, dado a alta capacidade de influência das telas no cotidiano das pessoas. Não há nenhuma coerência em tanta progressão em áreas como a saúde, exatas e humanas, por exemplo, se a educação não acompanhar esse ritmo. Nesse sentido, as instituições de ensino e os professores necessitam compreender as novas exigências da geração *screenager*. Em um ambiente de tanta informação disponível, como no ambiente virtual, é preciso que haja um guia para instruir os discentes quais fontes são mais confiáveis para estudo, bem como quais assuntos são mais relevantes para a vida acadêmica. Sendo assim, para tanto é essencial uma reformulação na grade curricular da formação docente no país, de forma que haja maior foco na utilização e domínio dos meios tecnológicos.

Por fim, foi possível alcançar os objetivos traçados no início do paper, já que se compreendeu o percurso escolar dos alunos da atual geração digital e como eles estão impondo transformações na educação nacional. Se houve, de fato, mudanças na forma com a qual as instituições de ensino coordenam as atividades educacionais no país, a educação tende a melhorar significativamente.

REFERÊNCIAS

Costa, D. (2022). *Screenagers*. [e-book] Flórida: Must University

Ingui, D. (2011). Excesso de informação e as (des)memórias no mundo contemporâneo. *Revista Ciência e Cultura*, 63(2), n.p. doi: 10.21800/S0009-67252011000200005

Marchiorato, H. B. (2018). Educação ambiental: a tecnologia a favor da natureza. *Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, 10(23-Edição Especial), 85-99. doi: 10.36311/1984-8900.2018.v10n23.08.p85

Mercado, L. P. L. (1998). [e-book] Flórida: Must University

Neris, C., Fucidjii, J. R., & Gomes, R. (2014). Trajetórias tecnológicas da indústria de telefonia móvel: um exame prospectivo de tecnologias emergentes. *Revista Economia e Sociedade*, 23(2), 395-431.

Santos, N. F. & Bonfim, E. L. S. (2017). Tecnologias na educação de jovens e adultos. E- FACEQ – *Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós*, 6(9), 1-10

Silva, L. M., Pinto, B. C. T. & Morado, C. N. (2021). Internet: impacto das fake news no processo de ensino e aprendizagem de biologia. *Revista Tecnologia e Sociedade*, 17(48), 203- 222. doi: 10.3895/rtss.v17n48.11702

Valente, J. A. (2002). Uso da internet em sala de aula. *Educar em Revista*, 19, 131-146. doi: 10.1590/0104-4060.251

O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FACE DOS PRINCÍPIOS DA GOVERNANÇA PÚBLICA

Data de aceite: 01/04/2024

Gloria de Lourdes S. de O. Melo

Licenciada em Pedagogia e em Língua Portuguesa e suas Literaturas (UNIR-RO, ano e ano); Mestre em Letras (UNIR-RO, ano), Especialista em Gestão Pública Municipal pela UNIR (2022)

Walterlina Brasil

Docente no Departamento de Ciências da Educação, Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR-RO). Docente no Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal pelo Programa Universidade Aberta da UNIR (2022)

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar o Planejamento Educacional utilizando os princípios da Governança Pública baseados no Decreto n. 9.203/2017. Este objetivo é perseguido como estudo de caso do Plano Municipal de Educação de Porto Velho (PME), utilizando relatórios oficiais. A questão a ser respondida é: como os princípios de Governança Pública são evidenciados no texto do Relatório de Monitoramento do 5º e 6º ano do PME de Porto Velho. A pesquisa é caracterizada como uma abordagem qualitativa do tipo

descritiva. Ela foi orientada pelo método bibliográfico e documental e o qual se aplica às técnicas de coleta de dados. O tratamento dos dados foi processado no software Nvivo 12 para Windows. Os resultados sugerem que os princípios de Governança Pública são evidenciados nas PMEs em sua estrutura linguística e textual, estando presentes no Relatório marcas da intencionalidade da governança pública em priorizar o interesse público sobre o privado.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Municipal de Educação; Princípios da Governança Pública; Política Educacional; Gestão Pública.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze Educational Planning using the principles of Public Governancy based on Decree n. 9.203/2017. This aim is pursued as a Case Study from the Municipal Education Plan of Porto Velho (PME) using official reports. The question to answer is: how the principles of Public Governance are evidenced in the Monitoring Report text of the 5th and 6th year of the PME of Porto Velho. The research is characterized as a qualitative approach of the descriptive type. It was guided by the bibliographic and documentary method and same to data

collection techniques. The data processing was done in Nvivo 12 software for Windows. The results suggest that Public Governance principles are evidenced in the PME in its linguistic and textual structure, being present in the Report marks of the intentionality of public governance in prioritizing the public interest over the private one.

KEYWORDS: Municipal Education Plan; Principles of Public Governance; Educational politics; Public administration.

INTRODUÇÃO

Trata-se de discutir sobre a Governança Pública de modo convergente ao diálogo com as políticas públicas educacionais. Utiliza-se o estudo de caso no Município de Porto Velho, Rondônia, Brasil, quando da produção do Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação referentes ao 5º e 6º ano. Estuda-se como questão central sobre como os princípios da Governança Pública são evidenciados.

O tema quanto à governança pública e como se faz presente na gestão pública municipal de educação surge em razão das experiências das autoras. Uma como coordenadora de meta do PME entre 2017 e 2020, atuando na pesquisa e redação do Relatório de Monitoramento das metas 15 e 16, e em 2021 da meta 07 do PME, e estudando os dados que iam sendo levantados. A outra atuando como membro do Fórum Municipal de Educação, representando a Universidade Federal de Rondônia e como Coordenadora do Fórum Estadual de Educação entre 2019 e 2022. Nesse movimento, a indagação a respeito da gestão do Plano é constante, visto sua importância e prazo já exíguo para a conclusão.

Apesar de ser estudo de caso, a técnica utilizada esteve pautada na revisão bibliográfica e documental, respaldada nas contribuições do Guia da Política de Governança Pública (2018), Santos e Rover (2018), do Guia Prático Ex Post (2018), de Nascimento (2018), de Souza (2013), de Amâncio e Castioni (2021), e do Caderno Planejando a Próxima Década (2014), que consideramos coerentes com o propósito do estudo. Justificado pela necessidade de aprofundamento dos trabalhos, o banco de publicações da Revista eletrônica Scielo em agosto de 2022 apontava 217 resultados de trabalhos contendo a expressão “plano nacional de educação”. Interpretando esse resultado, entende-se que a temática urge ser discutida, a fim de promover reflexões constantes de sua finalidade, objetivo de alcance e contextos, tanto no campo acadêmico quanto no social. Diante disso, importa uma abordagem, ainda que ligeira, das origens e dos conceitos que circundam o Plano Nacional de Educação, conhecido como Plano de Metas (denominação adequada quando se trata dos Planos Municipais de Educação).

Assim, considerou-se, como ponto de partida, conceitos e reflexões iniciais sobre Governança Pública e sobre Plano de Metas da Educação brasileira, pois foram os objetos postos em cotejo pela intenção do estudo em análise. Posteriormente, foi feito exame se os princípios da Governança Pública estavam ou não presentes no PME por meio do Relatório de Monitoramento. A hipótese inicial da pesquisa realizada, considerou veraz a presença

dos princípios no documento, não excluindo, no entanto, a possibilidade de que algum deles estivesse em certa medida ausente ou não ressaltado. O que poderá ser compreendido no decorrer deste estudo.

Para tanto, o presente artigo expõe os achados da revisão bibliográfica, em que são clarificadas as concepções teóricas para apresentar os aspectos relacionados ao material e métodos, em que estão discutidas as condições objetivas sobre as quais o estudo se realizou para o tratamento dos dados, sua organização e resultados onde são discutidos os dados a partir da pergunta problematizadora do estudo. Conclui-se com a reflexão sobre a pesquisa de modo geral e suas contribuições possíveis.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Plano Nacional de Educação é composto por metas e por estratégias que visam elevar a educação pública a níveis melhores de qualidade e, enquanto planejamento educacional, “consiste na qualidade social da educação, na pessoa humana e na sociedade” (AMÂNCIO e CASTIONI, 2021, p. 731). O Plano surge como “Plano de Metas”, a partir da caracterização que apresenta contendo objetivo, prazo e percentual de alcance, além de se desdobrar em estratégias que visam assegurar condições ao atendimento do estabelecido em cada proposição.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 está em vias de término. Igualmente o PME. Importante nessa esteira verificar de que modo os princípios da governança pública dialogam com o Relatório de Monitoramento, a fim de entender como a gestão do Plano atendeu de certo modo as expectativas principiológicas da governança pública, uma vez que o Decreto nº 9.203 apresenta um conjunto de mecanismos que visam avaliar, direcionar e monitorar a gestão das políticas públicas.

Plano Nacional de Educação: trajetória e perspectivas

De acordo com o histórico sobre os Planos de Educação Nacional no Brasil, registram-se quatro planos de educação (MICOANSKI, 2018, p. 75), sendo que o primeiro foi antes da CF/88 e os outros três após a CF/88.

O primeiro plano data de 1962, voltado ao período de 1963-1970 (AMÂNCIO e CASTIONI, 2021), e instituído pela Lei nº 4.024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O plano teve 07 (sete) anos e contemplava metas quantitativas e qualitativas, seguindo-se nos anos posteriores revisões e ajustes que propunham a participação dos Estados. (NASCIMENTO, 2018, p. 18). O primeiro plano, consideram Amâncio e Castioni (2021, p. 737) “esteve ancorado a uma estratégia de país e a uma ancoragem econômica”, uma vez que foi incorporado ao Plano Trienal do Ministério da Economia.

O segundo plano foi o conhecido Plano Decenal de Educação para Todos. Instituído em 1993, elaborado com a participação dos estados, a partir de compromisso firmado pelo Ministério da Educação na Conferência de Educação Para Todos, em 1990, na Tailândia (SOUZA, 2013, p. 56). Esse plano, porém, não se susteve, logo foi excluído, devido a se limitar ao Ensino Fundamental (MICOANSKI, 2018, p. 75). Posteriormente, com a nova LDB nº 9394/96 a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios foi incumbida de elaborar o PNE decenal, regulamentando de uma vez o art. 214 da CF/88:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (NR). CRFB 1988, Art. 214.

Surge, assim, o terceiro plano de educação com abrangência de 2001 a 2010, tendo sido aprovado pela Lei nº 10.172/01. Avalia Nascimento (2018, p. 22), entretanto, que a Lei não passou de letra morta, pois apenas 33% das metas foram alcançadas, segundo pesquisa realizada a requerimento do Ministério da Educação a época. Nascimento argumenta que isto ocorreu devido à cultura da descontinuidade das políticas públicas educacionais.

O quarto e atual PNE foi sancionado pela Lei nº 13.005/2014, para o período de 2014 a 2024, estabelecendo 20 metas a serem atingidas até o final do prazo do plano. De acordo com o plano, a educação brasileira deve ser gerida com vistas a alcançar as metas estabelecidas, de modo que as ações políticas estejam direcionadas a esse objetivo, sendo estrategicamente articuladas pelo Plano que é monitorado anualmente pelos Relatórios de Monitoramento e avaliado bianualmente pelo Relatório de Avaliação.

As 20 metas do PNE vigente se resumem em metas que buscam universalizar a educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e também universalizar o acesso à educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação); diversificar o atendimento voltando-se para garantia da qualidade (alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; educação em tempo integral; oferecer matrículas de educação de jovens e adultos); ampliar as taxas de resultado com aumento dos indicadores (fomentar a qualidade da educação básica, elevando a média nacional; elevar a taxa de alfabetização da população com mais de 15 (quinze) anos ou mais; triplicar as matrículas da educação profissional técnica; elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos); e direcionamento para a formação e valorização (assegurar aos professores formação específica de nível

superior; formar em nível de pós-graduação dos professores; valorizar os profissionais do magistério, e assegurar os planos de carreira dos profissionais), tendo também as metas para a gestão da educação com os compromissos com a gestão democrática e ampliação do financiamento conforme as metas do PIB.

Essas metas, como já citado, têm o prazo de alcance até 2024. Entretanto, como destacado pelo documento *Planejando a Próxima Década* (2014, p. 14), é importante superar a visão fragmentada de gestão da própria rede ou sistema de ensino. Manifesta-se fundamental que se desenvolva uma concepção sistêmica de gestão no território e que se definam formas de operacionalização, visando à garantia do direito à educação onde vive cada cidadão. Isso porque o PNE objetiva que as ações sejam articuladas, tendo os Estados e os Municípios o estabelecimento de seus planos a nível de território e de integração das instituições públicas e privadas na busca do alcance das metas. A cooperação e a parceria instam primordiais.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (Semed) apresentou em 2022 o Relatório de Monitoramento do 5º e 6º ano do PME referentes ao período de 2019/2020 e 2020/2021. Esse Relatório importa na medida em que apresenta o alcance e a evolução de cada uma das 20 metas instituídas no Plano. Desta feita, é por meio do Relatório que a sociedade pode aferir o que falta ser realizado, em que medida e por quais possíveis estratégias.

Nesse contexto, tem-se um tema atual, relevante e necessário, uma vez que o cenário educacional urge por atualizações, inovações e melhorias cada vez mais céleres e significativas. Assim, a pesquisa visou, portanto, contribuir com a compreensão de como o PME-Porto Velho expressa os princípios da governança pública, apontando de que modo estão evidentes no Relatório de Monitoramento entregue à sociedade no ano de 2022, tempo em que faltam apenas 2 (dois) anos para o seu término previsto.

O Plano de Metas e os Princípios da Governança Pública

O Decreto nº. 9.203 de 22 de novembro de 2017, de âmbito nacional, o qual dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, conceitua Governança Pública como um “conjunto de mecanismos de liderança, estratégia e controle postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade”. Em suma, o conceito visa apontar para boas práticas capazes de referenciar políticas públicas a partir de objetivos estratégica e eficazmente gerenciados pela Administração Pública que tenham como foco os interesses da sociedade.

Conforme sistematiza o Guia de Política de Governança Pública (2018, p. 37), são 06 (seis) os princípios da Governança: capacidade de resposta, integridade, confiabilidade, melhoria regulatória, prestação de contas e responsabilidade, e transparência. Esses

princípios não substituem os princípios constitucionais da administração, quais sejam legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, mas, como bem destaca o Guia (2018, p. 37), servem enquanto “elemento de conexão [...] para que sua atuação se mantenha centrada no cidadão e no cumprimento cada vez mais fiel de sua missão pública.”.

A capacidade de resposta diz respeito à gestão política conseguir responder técnica e tempestivamente às demandas. Compreende a competência da liderança política/administrativa, segundo o Guia Prático de Análise Ex Post (2018, p. 230). Ela está ligada à prestação de contas, sendo “um dos princípios fundamentais da governança e representa um viabilizador transversal essencial para o desenvolvimento entre os estabelecidos pela política de governança”, como leciona o Guia de Política da Governança (2018, p. 40). Nessa perspectiva, é exigido dos servidores públicos a atuação responsiva, indo além do que lhe é ordenado, mas sendo proativos no atendimento focado no cidadão.

A integridade, conforme sistematização de Santos e Rover (2018, p. 5) é conceituada pelo Pisa (2014) como princípio que se baseia na honestidade e na objetividade, além de elevados padrões de propriedade e probidade na administração dos recursos públicos e privados e na gestão dos assuntos de uma entidade. Depende da eficácia do quadro de controle e dos padrões pessoais e do profissionalismo dos indivíduos dentro da entidade.

A integridade está relacionada à ética, apesar de ir além dela, espelhando-se nos procedimentos de tomada de decisão, por isso, nunca isolada ou aleatória. Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “uma política de integridade deve ter uma abordagem dependente do contexto comportamental baseada em risco” (BRASIL, 2018a). Diante desse pressuposto, a intenção é a criação de uma cultura de integridade que comporte um sistema estratégico no qual todos os envolvidos sejam capazes de agir e tomar decisões satisfatórias e confiáveis.

A confiabilidade é o terceiro princípio da governança pública. Refere-se à “capacidade das instituições de minimizar as incertezas para os cidadãos nos ambientes econômico, social e político” (BRASIL, 2018a). O Guia Prático de Análise Ex Post (2018, p. 230) aponta a importância do grau de confiança dos atores em relação ao gestor da política pública. Faz parte do escopo da liderança e da integridade. É importante na medida que influencia as empresas na aplicação de seus recursos, bem como a sociedade quanto a segurança em investimentos.

Quanto à melhoria regulatória, “essa trata do desenvolvimento e avaliação de políticas e de atos normativos em um processo transparente, baseado em evidências e orientado pela visão de cidadãos e partes diretamente interessadas.” (BRASIL, 2018a). Trata da reformulação de normas estritamente necessárias, a fim de não fragilizar a segurança jurídica. Assim, implementa o que é necessário para melhor gerir os procedimentos e objetivos da política, buscando economicidade, equilibrar os riscos e assegurar a eficácia e a eficiência.

A prestação de contas e a Responsabilidade (BRASIL, 2018a) “representa a vinculação necessária, notadamente na administração de recursos públicos, entre decisões, condutas e competências e seus respectivos responsáveis.” É a ação consistente com a missão posta em prática a partir do controle social que fiscaliza e acompanha a política. No caso, pode-se exemplificar pela importância das ouvidorias, cuja institucionalização fundamental assegura a expressão de interesses das demandas dos cidadãos.

Por fim, a transparência e/ou *accountability* como princípio da governança pública versa sobre a participação social, garantindo direitos e espaços dessa atuação. Busca o fortalecimento do território e da organização institucional. Tem como objetivo a promoção da democracia e da cidadania vinculada a padrões de qualidade dos serviços prestados (SANTOS e ROVER, 2018, p. 22). Assim, os recursos e ações são postos em evidência nas áreas em que são aplicados e desenvolvidos. Nesse caso, temos como exemplo o instrumento da Lei Orçamentária Anual (LOA), na qual os Programas são apresentados e podem ser fiscalizados pela sociedade, além do controle interno e externo instituído.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa seguiu abordagem qualitativa, sendo descritiva, considerando seus objetivos. E, quanto à natureza das fontes e aos procedimentos a pesquisa foi bibliográfica e documental pois “serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não [...]” (LAKATOS, 2021, p. 46), como ocorreu na presente pesquisa, uma vez utilizado o Relatório de Monitoramento do PME, que é produto das pesquisas dos coordenadores de metas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho.

Houve, desta feita, uso de fontes primárias, oriundas da própria instituição pública – como o Relatório de Monitoramento e o Plano Municipal de Educação de Porto Velho, e o decreto da Governança Pública. Bem como, fontes secundárias, quais sejam as referências já publicadas sobre o monitoramento das metas do plano nacional e/ou estadual e municipal.

Explicita-se diante disso que Porto Velho foi selecionada para a presente pesquisa, visto sua importância no contexto rondoniense, enquanto capital que possui um quantitativo considerável de escolas municipais, a saber 140 escolas, e atende mais de 45 mil alunos desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, cobrindo a área rural e urbana da cidade.

Portanto, a compreensão do alcance dos princípios da governança por parte da educação municipal portovelhense, pode proporcionar contribuições inovadoras e reflexões estratégicas para que outras redes de educação pública possam se inspirar em suas ações de gestão da educação diante dos seus planos de metas.

Com relação ao tratamento e análise dos dados foi utilizado o software Nvivo 12 for Windows, por meio do qual os dados foram relacionados a partir de categorias com base

nos princípios da Governança Pública, por fim, cotejados com autores que tratam do tema Governança Pública na Educação.

Assim, a pesquisa foi organizada em 4 etapas:

A primeira etapa constituiu-se na seleção dos autores de estudo sobre o Plano de Metas da Educação e da literatura concernente à Governança Pública – realizando-se o fichamento dessas obras;

A segunda etapa compreendeu leitura e transposição do documento objeto da pesquisa - Relatório de Monitoramento - para o Software Nvivo 12;

A terceira etapa deu-se com a organização dos dados selecionados na leitura da etapa anterior, categorizando os dados no Software Nvivo 12 for Windows;

A categorização levou em conta termos que explicitam os princípios da governança, a fim de cotejá-los com o texto do Relatório, e a partir de uma análise textual, refletir no que está na superfície do Relatório de Monitoramento. Os termos, portanto, formaram as categorias: Capacidade de resposta (pelos termos “resposta”); integridade (pelo termo “interesse público”); confiabilidade (pelos termos “monitoramento, evolução, planejamento, avaliação, riscos”); melhoria regulatória (pelos termos “decreto, lei”; prestação de contas e responsabilidade (pelo termo “prestação de contas, parceria”); transparência (pelo termo “transparência, e não iniciada”).

Essa análise no Nvivo 12 pôde ser realizada a partir da criação das categorias dentro do programa e selecionando-se o documento estudado. Uma a uma das categorias assim são acionadas a partir dos termos buscados dentro do app, sendo, deste modo, gerados mapas mentais, nuvem de palavras, caixas de frequência da presença da categoria selecionada e destaques no texto a respeito da categoria pesquisada.

A quarta etapa e última etapa foi a produção textual do relatório dos resultados da análise realizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, analisando o Relatório de Monitoramento do PME teve como resultado a evidenciação dos princípios de governança pública: Capacidade de resposta; integridade, confiabilidade; melhoria regulatória; prestação de contas e responsabilidade; transparência.

Em uso do app Nvivo 12 for Windows, foi possível verificar a pertinência temática do documento por meio inicialmente de nuvem de palavras, a qual se apresentou conforme a figura 1:

Para a verificação da Confiabilidade, considerou-se os termos “monitoramento” para o qual se obteve 249 referências textuais, “evolução” obtendo-se 115 referências, “avaliação”, obtendo-se 150 referências, “planejamento” com 77 referências e por fim “riscos” obtendo-se 19 referências, como apresenta a figura 3, referente ao termo “riscos”.

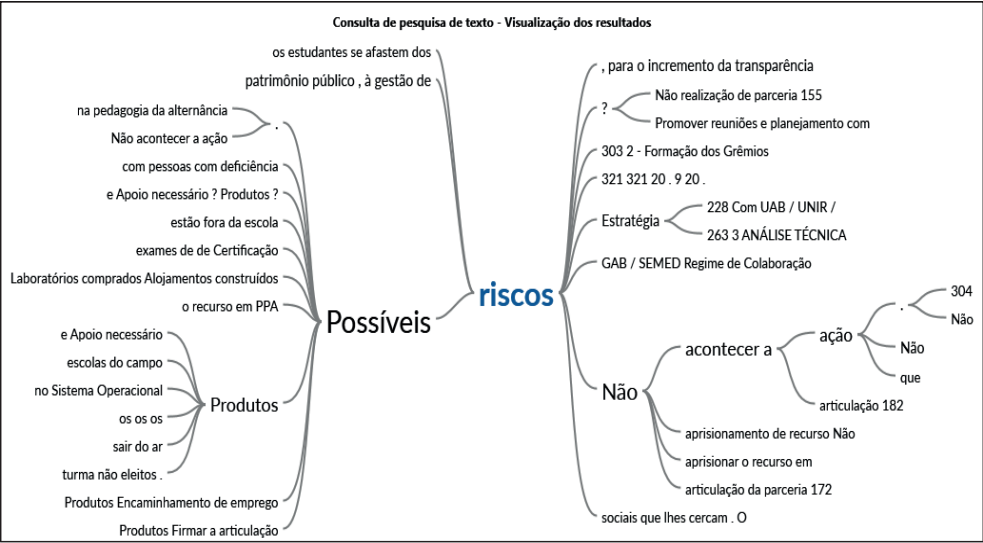


Figura 3: Referência do termo “riscos”

Fonte: Autora, a partir do app. Nvivo 12.

Ao que diz respeito à Melhoria Regulatória, se considerou termos como “decreto” com 114 referências, e “lei” para o qual se mostraram 248 referências. Tais termos relacionam-se com o discurso das referências no que tange ao princípio de regulamentação específica para as ações desenvolvidas e apresentadas no relatório.

Sobre a Prestação de Contas e Responsabilidade, o documento salientou 81 referências para o termo “prestação de contas”, e 149 para “parceria”.

Na evidenciação do princípio da Transparência, o Relatório de Monitoramento apresentou 20 referências ao termo “transparência”, como se vê na Figura 4.

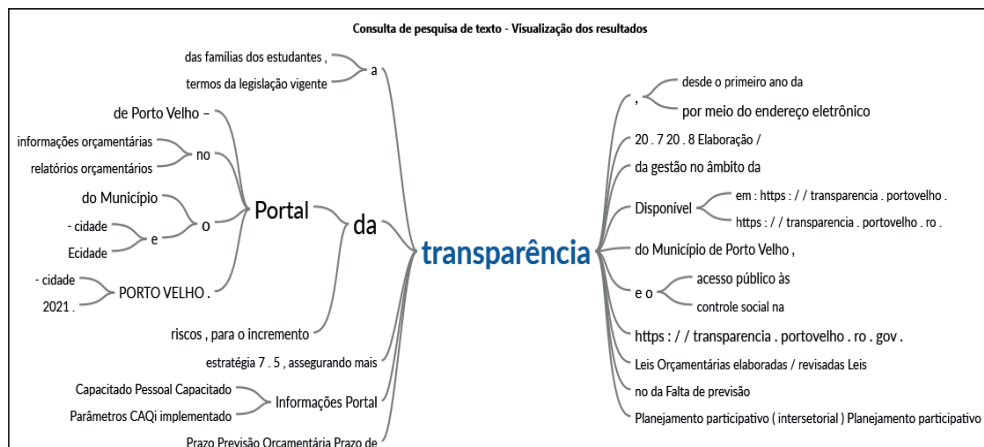


Figura 4: Mapa mental termo “transparência”

Fonte: Autora, a partir do app. Nvivo 12.

Em continuidade, foi verificado também o termo “não iniciada”, a fim de perceber sua ocorrência na contraposição da Capacidade de Resposta. O termo obteve 205 referências. Justifica-se que os termos com mais de 50 referências não foram transpostos em imagem devido sua incompreensão nesse formato, tamanhos dados se expõe neles.

Por fim, considerando todos os 6 princípios da Governança observados, obteve-se o resultado de Capacidade de Resposta – 31 referências; Confiabilidade – 176 referência; Integridade – 186 referências; Melhoria Regulatória – 121 referência; Prestação de contas e responsabilidade – 37 referências; Transparência – 50 referências, os quais podem ser visualizados na figura 5.



Figura 5: Ocorrência dos princípios da Governança Pública no Relatório de Monitoramento.

Fonte: Autora, a partir do app. Nvivo 12.

A Nuvem de Palavras mostrou que o documento tem pertinência temática com o que se propõe, o qual seja apresentar o que tem sido realizado no 5º e no 6º ano do PME. O Guia da Governança Pública (2018, p. 38), destaca que “[...] os princípios e as diretrizes (da Governança Pública) representam o norte da política.”, assim observá-las no Relatório marca seu peso de relevância, no contexto educacional público, a saber, se o PME está respondendo às expectativas do interesse público.

Teixeira e Gomes (p. 11, 2019) apontam que a Araújo (2002),

Associa a governança com a capacidade que o Estado tem para formular e implementar suas políticas. Para alcançar as metas coletivas propostas, a Administração Pública faz uso das competências de ordem financeira, gerencial e técnica.

Essa intenção de alcançar metas, não advém, entretanto do próprio órgão público, mas como resposta à vontade da coletividade expressa na institucionalização da Política Pública, oriunda de discussões públicas realizadas a partir da previsão e exigência constitucional, uma vez que o art. 214 da CRFB/1988 determinou o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, de duração decenal.

O Guia da Política de Governança (2018, p. 40) salienta que a Capacidade de Resposta “representa a competência de uma instituição pública de atender de forma eficiente e eficaz às necessidades dos cidadãos, inclusive antevendo interesses e antecipando aspirações.”. Não adentrando em todas as metas do PME, mas cotejando a Meta 01 que trata do acesso das crianças à educação infantil, notou-se a observância da capacidade de resposta em síntese considerando levantamento de nascimento de crianças no território, em contrapondo, porém com ações que ainda não foram iniciadas no âmbito. Embora posto o percentual de alcance da meta, a capacidade de resposta não se demonstrou nula, pois a construção de escolas tem se planejado e executado para o avanço do atendimento das necessidades da população no que condiz ao acesso à educação infantil pelas crianças de até 5 anos e 11 meses.

O Guia (2018, p. 41) destaca ainda que “para aumentar a capacidade de resposta é essencial ter abertura à inovação”, o que o Relatório demonstra ter buscado frente às parcerias com órgãos públicos e privados que menciona, como Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, Secretaria de Municipal de Agricultura dentre outros.

Santos e Rover (2018, p. 736), com base no PISA (2014), apresentam que a integridade “reflete-se tanto nos procedimentos de tomada de decisão da entidade quanto na qualidade de seus relatórios financeiros e de desempenho.”, assim, relaciona-se também com a ética e profissionalismo dos servidores públicos. É uma “busca pela prevenção da corrupção e pelo fortalecimento dos padrões morais de conduta” (GUIA, 2018, p. 42).

No Relatório, a integridade foi marcadamente ressaltada no texto. Defendeu-se ao longo dele a priorização do interesse público e o foco no cidadão diante do desenvolvimento das ações. Entretanto, destaca a OCDE (2012) conforme cita o Guia (2018, p. 42)

O alcance desse princípio na política de governança, no entanto, é maior e vai além de questões éticas. A integridade é reconhecida como um instrumento para que “a economia seja mais produtiva, o setor público mais eficiente e a sociedade mais inclusiva.

Nesse contexto, esse princípio pela expressão significativa que envolve carece de maior análise frente ao Relatório.

Em relação ao princípio da Confiabilidade, esclarece o GUIA (2018, p. 44) que “representa a capacidade das instituições de minimizar as incertezas para os cidadãos nos ambientes econômico, social e político”. Dialoga com o controle dos riscos da gestão pública, do planejamento das ações ao longo dos prazos. Está intimamente relacionada ao monitoramento e à aferição do desempenho das ações da administração pública. Leva em consideração, desse modo, todo o Relatório, a sua intenção pública e institucional. Os dados, desse modo, evidenciam que a Confiabilidade se mostra presente de modo significativo ao longo de todo o Relatório, sendo ele mesmo uma manifestação pública do princípio, uma vez que aponta planejamento para as 20 metas, sugestões para a

superação das lacunas ainda não respondidas e recomendações à própria administração pública sobre como atuar em próximos projetos e ações.

A Melhoria Regulatória embasa todo o Relatório de Monitoramento. É um desdobramento do próprio princípio de legalidade estabelecido no art. 37 da Constituição Federal de 1988. Em que pese essa constatação, o Guia (2018, p. 50) ressalta que para haver uma real Melhoria Regulatória na gestão pública é necessário

[...] manter um processo decisório que incentive a participação da sociedade, notadamente por meio de instrumentos consagrados – por exemplo, a consulta pública –, é importante para aumentar a percepção de que as políticas e as leis foram desenvolvidas e implementadas de forma justa e imparcial.

Tem-se importante, nesse cenário, a participação da sociedade para o estabelecimento de normativas que de fato atendam aos interesses da coletividade, mais do que engessam o sistema educacional, fazendo jus ao adjetivo antecedendo o termo Regulatória.

Teixeira e Gomes (2018, p. 533) defendem que “as instituições são estabelecidas como forma de exercício e, ao mesmo tempo, controle do poder, seja pela prestação de contas com responsabilização (*accountability*) ou pelas medidas de transparência”. A respeito, o Relatório apresentou significativa prestação de contas relacionada aos investimentos que vêm fazendo na educação. Essa evidência mostra-se preocupada em explicar os gastos públicos, o gerenciamento dos recursos e a alocação dos recursos presentes no Plano Plurianual do Município, posto que tem espaço específico no Relatório para a sua indicação, o que explica sua demonstração na figura 5.

O Guia (2018, p. 53), por sua vez, define que a Transparência “representa o compromisso da administração pública com a divulgação das suas atividades, prestando informações confiáveis, relevantes e tempestivas à sociedade”. Refere-se ao “governo aberto”. Entretanto, como explicitam Teixeira e Gomes (2018, p. 533)

É preciso destacar que a governança pública não se confunde com o conceito de governança participativa. Este último se caracteriza como a existência de espaços públicos (Habermas, 2003) que permitem a legitimação das escolhas públicas decorrentes da ação governamental, a partir da interação direta dos grupos ou redes de interesse na implementação da Política Pública.

Assim, a transparência, bem mais do que publicizar um ato administrativo, objetiva incentivar a participação das partes interessadas, da sociedade, dos educadores, das instituições de ensino em geral. Santos e Rover (2019, p. 740) destacam que

[...] fornecer aos cidadãos mais informações e acesso ao governo e seus processos de tomada de decisão contribui significativamente para uma maior abertura dentro da administração (Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2001, p. 73).

Esse fornecimento, aliás, gera um índice de responsabilidade fiscal, social e de gestão que pode ser medido ao passo das ações de monitoramento e de avaliação. Apresenta uma relação esperada positiva para a sociedade, salientam os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou como os princípios da Governança Pública estão evidenciados no PME, considerando o Relatório de Monitoramento do 5º e 6º. Considerou-se afirmativa a evidenciação dos princípios no documento analisado, o que se demonstrou com a análise procedida. Entretanto, a partir da descrição do “como” são evidenciados, percebeu-se pelos resultados encontrados, que os princípios estão presentes de modo implícito e explícito, uns com mais ênfase e outros menos salientes. A ocorrência dos princípios ao longo da tessitura do Relatório é visível, os quais apresentam às legislações educacionais e à sociedade a resposta de que PME está sendo posto em prática por meio das ações conjuntas da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho em colaboração e parceria com atores públicos e privados.

Em síntese, o presente estudo teve como objetivo analisar como os princípios da Governança Pública são evidenciados no PME, a partir do Relatório de Monitoramento do 5º e 6º ano do PME de Porto Velho, havendo para tanto utilizado o método qualitativo, a partir da categorização dos princípios da Governança Pública em cotejo com o Relatório. Os dados levantados apontaram que os princípios estão evidenciados marcadamente nas expressões linguísticas e discursivas do documento, sendo necessário entretanto, análise mais aprofundada para a leitura de princípios como a integridade e capacidade de resposta, uma vez que acerca do primeiro há o envolvimento da intencionalidade das ações, mas do que propriamente bastante para a análise as expressões linguísticas e para o segundo a aferição do que tempestivamente tem sido respondido diante das necessidades e das expectativas do interesse público.

Em relação aos princípios de Confiabilidade, Prestação de Contas e Responsabilidade, Transparência e Melhoria Regulatória observou-se evidências que apontaram para a categorização da Governança Pública voltadas a atender às estratégias presentes no PME e a responder à sociedade e aos órgãos de controle externo de que se está efetivando ações baseadas nas metas.

Em suma, o presente estudo recomenda uma análise mais aprofundada do tema e do Relatório, considerando a importância do assunto e do objeto. Leituras acerca da Governança Pública em diálogo com a educação e o Planos de Educação ainda são exíguos, em face do que se sugere continuidade de pesquisas a respeito, visto a relevância da produção no cenário das políticas públicas educacionais e do contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** 102 (262) • Sep-Dec 2021. Anísio Texeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 - qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4583> Acesso em 06 de dez 2022.

BRASIL. **Guia da política de governança pública.** Casa Civil da Presidência da República – Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. 86 p. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/ptbr/centrais-de-conteudo/downloads/guia-da-politica-de-governanca-publica> . Acesso em 16 de jul. de 2022.

BRASIL. **Avaliação de políticas públicas:** guia prático de análise ex post, Vol. 2. Casa Civil da Presidência da República ... [et al.]. – Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. v. 2 (301 p.)

BRASIL. Planejando a próxima década. **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014.** Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 16 jul. de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.203 de 22 de novembro 2017.** “Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9203.html. Acesso em 16 de jul. de 2022.

BEURON, Thiago Antônio; FERREIRA, Rafael Henrique Mainardes; KLOZOVSKI, Marcel Luciano. **Governança pública e educação:** uma abordagem a partir de índices de desempenho municipal. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7114/5062> Acesso em 09 de set. 2022.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico.** Ed. 9, São Paulo: Grupo GEN, 2021.

SANTOS, Rodolfo Rocha dos. ROVER, Suliani. FGV Ebape. **Revista Administração Pública – RAP.** Influência da governança pública na eficiência da alocação dos recursos públicos. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220180084>. Acesso em 16 de jul. de 2022.

NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos. O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos Planos Municipais de Educação. 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1098> Acesso em 01 dez 2022.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=lq9SDwAAQBAJ&lpg=PT7&ots=BlqizXVS3X&dq=%22plano%20nacional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%22&lr=lang_pt&hl=pt-BR&pg=PT4#v=onepage&q&f=false Acesso em 09 de set. de 2022.

SOUSA NETO, Xavier Carvalho. Plano Nacional de Educação - PNE - 2001-2010: análise de fatores que influenciaram sua implementação no âmbito da União. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15315> Acesso em 06 dez 2022.

TEIXEIRA, Alex Fabiane. GOMES, Ricardo Corrêa. **Governança pública: uma revisão conceitual.** ENAP, 2019. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5422> Acesso em 09 de set. 2022.

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA MENORES INFRATORES: O PAPEL DO PEDAGOGO

Data de aceite: 01/04/2024

Claudia Aparecida Terra Silva

Dálcio Rosário Alves

Heleno Elias da Silva

Luana Aves Cunha Dias

Soraya Viana da Silva

RESUMO: A presente pesquisa trás como foco o caso de menores infratores, as instituições que possuem estudantes em conflito com a lei precisam zelar para que os adolescentes não sofram preconceito e assim possa ser reinseridos na sociedade. As infrações na adolescência possuem vários aspectos e múltiplos motivos. Normalmente estão associados à economia, às políticas públicas, até mesmo aos aspectos pessoais. Garantir a educação é uma das principais dificuldades da escola, diversos são os fatores que contribuem para essa não garantia, entre elas podemos destacar a falta de acolhimento do menor infrator, problemas na infraestrutura, ordens disciplinares entre outros. Este estudo tem como objetivo geral compreender qual é o papel do pedagogo quando vemos o desenvolvimento do processo educativo

oferecido a adolescentes infratores. Por meio de um estudo bibliográfico, através de pesquisa em artigos, livro e teses, entre 2015 e 2021. A violência que se move dentro de uma escola é tão assustadora que se torna muito difícil à sua contensão ou a resolução por parte dos gestores e demais membros pertencentes da comunidade escolar. Sendo assim buscamos diversos recursos para a garantia dessa integração do adolescente ao meio social e sua permanência no ambiente escolar, nesse contexto surge oportunidades de aprendizagem para contribuir nesse sentido. O pedagogo é um profissional o qual tem por função auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo as dificuldades de aprendizado e intervindo junto a elas, por meio de diversas ferramentas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Menores infratores; Pedagogo.

ABSTRACT: The present work deals with the case of juvenile offenders, institutions that have students in conflict with the law need to ensure that teenagers do not suffer prejudice and so can be reintegrated into society. Offenses in adolescence have many aspects and multiple reasons. They

are usually associated with the economy, public policies, even personal aspects. Ensuring education is one of the main difficulties of the school, there are several factors that contribute to this non-guarantee, among them we can highlight the lack of reception of the minor offender, infrastructure problems, disciplinary orders, among others. This study has as a general objective to understand the role of the pedagogue when we see the development of the educational process offered to juvenile offenders. Through a bibliographic study, through research in articles, books and theses, between 2015 and 2021. The violence that moves within a school is so frightening that it becomes very difficult for its contention or resolution by managers and other members belonging to the school community. Therefore, several resources are sought to guarantee this integration of adolescents into the social environment and their permanence in the school environment, in this context, learning opportunities arise to contribute in this regard. The pedagogue is a professional whose function is to assist in the teaching and learning process, understanding the learning difficulties and intervening with them, through various pedagogical tools.

KEYWORDS: Education; Minor offenders; Pedagogue.

RESUMEN: Esta investigación se centra en el caso de los menores infractores, las instituciones que tienen estudiantes en conflicto con la ley deben garantizar que los adolescentes no sufran prejuicios y así puedan reinserirse a la sociedad. Las ofensas en la adolescencia tienen varias vertientes y múltiples motivos. Normalmente se asocian a la economía, a las políticas públicas, incluso a aspectos personales. Garantizar la educación es una de las principales dificultades de la escuela, existen varios factores que contribuyen a esta no garantía, entre los que podemos destacar la falta de recepción de menores infractores, problemas de infraestructura, órdenes disciplinarias, entre otros. Este estudio tiene el objetivo general de comprender el papel del pedagogo cuando vemos el desarrollo del proceso educativo que se ofrece a los adolescentes infractores. A través de un estudio bibliográfico, a través de investigaciones en artículos, libros y tesis, entre 2015 y 2021. La violencia que se produce dentro de una escuela es tan aterradora que se vuelve muy difícil contenerla o resolverla por parte de directivos y demás miembros de la comunidad escolar. . Por lo que se buscan diversos recursos para garantizar la integración del adolescente al entorno social y su permanencia en el ámbito escolar, en este contexto surgen oportunidades de aprendizaje para contribuir en este sentido. El pedagogo es un profesional cuya función es auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiendo las dificultades de aprendizaje e interviniendo en ellas, a través de diversas herramientas pedagógicas.

PALABRAS-CLAVE: Educación; Delincuentes juveniles; Pedagogía.

INTRODUÇÃO

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera o jovem até 18 anos como inimputável, ou seja, todo adolescente que porventura pratica um ato infracional não pode ser condenado como se fosse adulto, segundo doutrina que estabelece a criança e o adolescente como sujeitos de direito à proteção integral. Assim sendo, elimina-se a culpabilidade do jovem, o que não implica deixar o autor de ato infracional isento das consequências, mas submetê-lo às normas de legislação especial (CUNHA; DAZZANI, 2016). Silva e Bazon complementam que:

Os problemas associados à educação formal tornam-se bastante visíveis e evidentes quando do atendimento por parte do Estado aos adolescentes que cometem atos infracionais, estes muito vezes mais vítimas do que “responsáveis” pelas contingências sociais a que estão submetidos, mas quase sempre responsabilizados pela situação de vulnerabilidade em que se encontram (SILVA; BAZON, 2016).

O novo paradigma socioeducativo se faz associar a instituições educacionais que estejam realmente alinhadas com os propósitos estabelecidos, que construam e atualizem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), que elaborem estratégias dentro de uma política socioeducativa que tenha por referência o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) (SOUZA, 2017).

A exclusão escolar não significa apenas estar fora da escola, uma vez que há escolas de baixa qualidade, que produzem a exclusão por meio da reprovação e da repetência contínua, ampliando as desigualdades sociais. Diante desta problemática surge o questionamento: qual o papel do pedagogo no desenvolvimento do processo educativo oferecido a adolescentes infratores?

O ECA é um instrumento de grande importância para a sociedade, o estudante e o pedagogo, pois mostram de forma clara quais são as atribuições que defendem os estudantes também passam a conhecer seus direitos e deveres, e começam a possuir consciência do que é certo ou errado quanto as situações que vivenciavam no dia a dia, pois muitos não tinham conhecimento do que constava no documento, e a sociedade passou a perceber que as crianças e os adolescentes não têm apenas deveres, e sim direitos.

Compreender o papel do pedagogo no desenvolvimento do processo educativo oferecido a adolescentes infratores. Também por meio deste estudo iremos investigar o contexto histórico e atual, e as medidas socioeducativas para adolescentes em conflito com a lei; Apontar aspectos teórico-conceituais referentes ao processo educativo, por meio de um estudo bibliográfico; Analisar o processo de escolarização nas escolas que recebem menores infratores, por meio de pesquisa em artigos científicos.

Assim, o que se almeja é que os pedagogos dessas instituições atentem para a política socioeducativa e que se alcance o objetivo do desenvolvimento de uma instituição que realmente seja entendida como um espaço/aprendizagem que cumpra as determinações legais, ao mesmo tempo em que respeite as características, peculiaridades do estudante, constituindo-se efetivamente em uma escola que almeje desenvolver, por meio de propostas pedagógicas diferenciadas, as especificidades socioeducativas.

Revisão de Literatura

A educação, em sentido amplo, constitui o processo de socialização dos novos membros de uma sociedade - as crianças e os jovens, conduzido pelas gerações mais velhas. Tal processo é imprescindível para qualquer sociedade, na medida em que somente através dele os indivíduos se tornam parte de uma cultura. Na sociedade, esse processo se dá, primeiramente, no ambiente doméstico e, em seguida, na escola. A escola é, portanto, a instituição responsável pela transmissão de tudo àquilo que é considerado necessário - em termos de conhecimento e habilidades - para que o indivíduo se torne um membro produtivo da sociedade. Além disso, em termos normativos (padrões e valores) e estruturais (recursos), a escola compreende um elemento crucial de controle social na medida em que transmite também o exercício da autorregulação comportamental (HUNTER, 1985). Sendo assim, a educação, processo amplo e multifacetado, recebe contornos e funções específicas sob a forma da instituição “escola” (BOURDIEU, 1998).

Todavia, faz-se necessário ressaltar que a escola opera sobre as bases do privilégio cultural: não somente pela rede de relações sociais, mas pela capacidade de transmissão da herança cultural que as classes desfavorecidas não possuem, ou seja, de um capital cultural e um ethos familiar que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Embora a análise de Bourdieu tenha como referência a sociedade francesa, os capitais econômico e cultural constituem elementos estruturantes de qualquer sociedade moderna (SOUZA, 2017). Na sociedade brasileira, como na francesa, é o acesso ao capital cultural que distingue a classe média da classe trabalhadora, ou seja, sua distribuição em relação ao trabalho “intelectual” e ao trabalho “manual”.

Souza (2016a, 2016b) identifica também na sociedade brasileira a emergência de uma classe - a meio caminho entre a ralé e a classe média - por ele denominada como “classe batalhadora”. O autor distingue a ralé dos batalhadores, evidenciando as hierarquias que servem de base à legitimação da desigualdade e a maneira como as instituições mantêm a condição de modernidade periférica (SOUZA, 2016a, p. 163). Nesse sentido, ele percebe a constituição não de uma “nova classe média”, mas de uma “nova classe trabalhadora” no Brasil.

Souza (2016) marca a distinção da classe “batalhadora” em relação à ralé e à classe média, especialmente quanto ao modo de aquisição de habilidades que não passam pela escola formal, mas sim pela chamada “escola da vida”. Os batalhadores, entre a prisão da necessidade cotidiana da ralé e o privilégio do estudo, como tempo de preparação para a vida futura, das classes médias e alta, vão constituir, pela experiência de vida, um trabalho mais pragmático e ligado a necessidades econômicas diretas, sem o “privilégio da escolha” ou o acúmulo institucional do capital escolar e cultural.

Ainda que não se desconheça que, nos dois últimos decênios no Brasil, obtivemos avanços no sentido da garantia do acesso universalizado à escola, pelo menos até o 9º ano do Ensino Fundamental (e nos maiores centros urbanos até o final do Ensino Médio), esses dados sobre os “batalhadores” parecem quase imóveis. Na realidade, hoje convivemos mais agudamente com outro tipo de exclusão: a exclusão dentro da escola. Há a exclusão pelas letras não aprendidas adequadamente; pelos números não operados além do elementar; pela falta de ofertas de equipamentos públicos que desenvolvam o gosto pelo letramento e práticas culturais; pela precariedade da formação dos educadores e desvalorização contínua do magistério. Isso parece se agravar ao lidarmos com aquela que é considerada a mais delicada das transições, a adolescência, presente nas escolas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e na modalidade Jovens e Adultos. Não é de se surpreender que os níveis de delinquência juvenil, por exemplo, mostrem-se resistentes a ceder. Essa famigerada realidade brasileira ainda não é enfrentada com o máximo de decisão pelas diferentes esferas do Estado - fato que acreditamos contribuir severamente para o efeito de conservação das posições sociais que encontramos em nosso entorno (SILVA; BAZON, 2016).

Contextos Socioeducativos

De acordo com ECA, as crianças e os adolescentes, ao cometerem alguma infração, devem ser encaminhados às medidas socioeducativas que lhes sejam mais adequadas, podendo ser punidos através de uma simples advertência, ou até mesmo sendo encaminhados à internação em estabelecimento educacional, onde serão afastados do convívio com a sociedade. Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

- I - a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II - a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento; e
- III - a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei.

No caso de aplicação de medidas mais severas, o adolescente deve receber orientações pedagógicas e profissionais para que, concluído o período de reestruturação, tenha obtido alguma formação que o ajude na sua inserção na sociedade novamente. Dentro da entidade de internação, os adolescentes devem ser separados de acordo com critérios como idade, condições físicas e gravidade do ato infracional. Apesar de todas essas medidas serem exigidas por lei e de existirem diretrizes que devem nortear à execução das medidas socioeducativas, a prática nas instituições de internação ainda se mostra distante da teoria e traz como consequência o retorno do jovem à criminalidade (CUNHA; DAZZANI, 2016).

O ECA enfatiza direitos integrais para crianças e adolescentes:

Art. 3º: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento [...] (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 9ª edição, p. 11)

As diretrizes pedagógicas do atendimento socioeducativo, a partir do SINASE, partem da concepção de que as Medidas Socioeducativas, priorizam a municipalização dos programas em meio aberto, visando garantir o direito à convivência familiar e social (CURITIBA, 2014).

Papéis do Pedagogo Social

A Pedagogia Social tem reflexos positivos na educação. No entanto não basta apenas a teoria, mas sim à prática, a partir de certo momento nota-se, ser necessário o desenvolvimento de reflexões dessa prática, e ligarem suas teorias pedagógicas para que possam fundamentar e alimentar o “que fazer” e o “como fazer” dos educadores sociais (SILVA; BAZON, 2016).

Logo, pedagogia social é uma ciência enquanto se propõe o estudo de um setor ou dimensão da realidade que apresente problemas e necessite de soluções para que ocorra uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, particularmente dos grupos em situação de risco (ZANELLA, 2020).

Libâneo (1998) destaca que a Pedagogia: “...é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. (1998, p.22).

Portanto é por meio da Pedagogia Social e de suas metodologias consegue-se transformar os espaços de educação não intencional (ou não declaradamente intencional), em espaço de educação intencional (BECCEGATO, 2015, p. 13).

O olhar interdisciplinar do pedagogo social pode auxiliar contribuir e intervir na construção de uma nova aprendizagem do sujeito, sua família e com a equipe de trabalho, ao possibilitar uma reestrutura das formas de pensar e de agir dentro do contexto social, Munhoz (2016) defende a ideia de que a pedagogia vai além de uma interdisciplinaridade, ao analisá-la por uma ótica sistêmica inclui a família e a escola no desempenho do ato de ensinar, não restringindo a nenhum ser específico a incumbência de educar, e coloca pedagogia em uma posição de ciência dinâmica que muda de acordo com a contextualização vivida e que a cada processo interage com as bases de conhecimento e produz novo saberes.

A Educação é uma fase em que se apresenta diferentes formas de aprendizagens, e a escola precisa possuir o contexto facilitador destes saberes necessitam cada dia mais

de um pedagogo social para auxiliar o professor neste grande desafio de ensinar a todos. Sua presença na instituição escolar possibilitará diferentes caminhos a serem seguidos, que vão dos vários métodos aos inúmeros olhares e escutas, que fazem desse profissional um especialista no desenvolvimento das aprendizagens (ZANELLA, 2020).

METODOLOGIA

Para esse estudo, foi realizado o uso da técnica da pesquisa bibliográfica, utilizando as fontes bibliográficas do tipo de publicações, encontradas em livros, artigos e publicações avulsas. Por meio de buscas nos sites Google Acadêmico e SciELO. Materiais pesquisados entre os anos de 2015 a 2021, todos publicados em revistas ou sites de estudo científicos. Os descritores de pesquisa serão: educação menores infratores; pedagogia, ECA e educação.

A pesquisa classifica-se como bibliográfica, pois é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Sobre pesquisa documental, vale-se de documentos, elaborados com finalidades diversas, ou recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização (LAKATOS; MARCONI, 2017)

O presente estudo também trata-se de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, explicativa, que tem como principal finalidade o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chaves, utilizando para isto várias técnicas como pesquisas, leitura de formulários, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Não necessitará ser submetido para aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a resolução CNS 466/2012, pois se trata de uma pesquisa cujas informações serão obtidas em materiais já publicados e disponibilizados na literatura, não havendo, portanto, intervenção ou abordagem direta junto à seres humanos. Dessa forma, a pesquisa não implicará em riscos ao sujeito. Entretanto, é de grande importância evidenciar o fato que a educação é o direito de toda a criança e dever do Estado disponibilizar o acesso ao ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

a. CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS CONSULTADOS

Nº	Base de dados	Autor	Título	Local e ano
1	FAUESP. UNIFICADA http://revista.faesp.com.br/index.php/Unificada/article/view/40/49	PASSOS, Clóvis Dias dos	O papel do psicopedagogo na relação escola, família e menor infrator.	Brasil, Maio-Junho/2020
2	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11047/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Paulo%20Fernando%20Lopes%20Ribeiro.pdf?sequence=1	RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes	De menor a adolescente: o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro, 2016
3	UNB. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2454/1/2011_AmandaCorreiaLima.pdf	LIMA, Amanda Correia	Inclusão do menor infrator em condições de liberdade assistida no trabalho sócio cultural, pedagógico escolar e letramento	Brasília, 2020
4	UNB. https://bdm.unb.br/handle/10483/2642	COSTA, Arthur Trindade Maranhão	Menores infratores em ambiente escolar	Brasília, 2020
5	Educ. rev. https://www.scielo.br/f/edur/a/sYMst_rTgsHSjnNjZzfKNKjr/?format=html&lang=pt	CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virginia Machado	A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação	Brasil, Jan-Mar 2016
6	Esc. Educ. https://www.scielo.br/f/pee/a/MWYQRM75HQR3Nh7NBc3Km/?lang=pt&format=html	MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; GUERRA, Andréa Maris Campos; PEREIRA, Marcelo Ricardo; MARINHO, Frederico Couto; SILVA, Bráulio Figueiredo Alves da; WERMELINGER, Cláudia	Ambivalência da escola e adolescentes infratores	Brasil, 2020
7	Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – CESCAGE http://www.cescage.com.br/revistas/index.php/aporiajuridica/article/view/8/8	SANTANA, Francine de; SILVA, Adriane Carla Pedrosa da; ALMEIDA, Flávio Renato Correia de	A ressocialização do menor infrator e as medidas socioeducativas	Brasil, Jul – Dez / 2016
8	Faculdade de Rolim de Moura - FAROL https://www.researchgate.net/profile/Agnaldo-Garcia/publication/268278341_Relacoes_Interpessoais_e_Sociedade/links/54676fc00cf2f5eb18036a55/Relacoes-Interpessoais-e-Sociedade.pdf#page=70	BATISTA, Eraldo Carlos; FERREIRA, Dayane Fernandes; SIRQUEIRA, Alessandra Cardoso	Percepção de suporte familiar e violência na escola: um estudo com pais e/ou responsáveis por alunos infratores	Rolim de Moura - RO, 2020.
9	Universidade Federal da Grande Dourados, https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1024/1/JanainaOhlweilerMilani.pdf	MILANI, Janaina Ohlweiler	A educação escolar como medida socioeducativa de adolescentes em conflito com a lei – uma arqueogenealogia de suas condições de possibilidade	Dourados – MS, 2018
10	Psicologia E Saúde em Debate http://www.psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/50	SOARES, G. R.; MENDES, D. F	A atuação do psicólogo com adolescentes infratores em medida socioeducativas	Brasil, 2016

Quadro 1 - Descrição dos artigos selecionados

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nº	Autor	Objetivo	Metodologia
1	PASSOS, Clóvis Dias dos	Analisar sob uma ótica reflexiva qual o papel do psicopedagogo na relação escola, família e menor infrator.	A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de livros impressos e artigos científicos que abordam esta temática.
2	RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes	Compreender como vem se desenvolvendo o processo educativo oferecido a adolescentes em conflito com a lei, em duas unidades de internação do resgate, no Estado do Rio de Janeiro.	Por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa se imbricam, este trabalho tomou por referências as pesquisas bibliográfica, documental e de campo.
3	LIMA, Amanda Correia	Analisar a real situação inclusiva em sala de aula do adolescente que frequenta as escolas públicas da cidade satélite do Recanto das Emas que estão em condições de liberdade assistida e sua vivência social.	Teve como metodologia o modelo qualitativo, se realizou através de uma pesquisa bibliográfica e de campo. A metodologia usada é de predominância teórica descritiva de caráter qualitativo, tendo como instrumentos diários, memorial, questionário diário do professor e atividades.
4	COSTA, Arthur Trindade Maranhão	Analisar a relação desses adolescentes com o ambiente escolar percebemos a falta de estrutura dessas instituições de ensino em lidar com a ressocialização desses adolescentes.	Teve como metodologia o modelo qualitativo, se realizou através de uma pesquisa bibliográfica e de campo. A metodologia usada é de predominância teórica descritiva de caráter qualitativo, tendo como instrumentos diários, memorial, questionário diário do professor e atividades.
5	CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado	Discutir possíveis razões da sociedade que, de modo geral, caracteriza a interação entre a escola e o adolescente em conflito com a lei no Brasil, a partir da análise crítica dos processos histórico-sociais dos quais é tributária.	A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de livros impressos e artigos científicos que abordam esta temática.
6	MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; GUERRA, Andréa Maris Campos; PEREIRA, Marcelo Ricardo; MARINHO, Frederico Couto; SILVA, Bráulio Figueiredo Alves da; WERMELINGER, Cláudia	Demonstrar o estado da arte nacional sobre o tema, analisar comparativamente os resultados das pesquisas identificadas como prévias à nossa investigação,	O método foi a revisão crítica da produção científica da psicologia e sociologia, usando como descritores "educação" e "adolescente em conflito com a lei" nas plataformas SciELO e Pepsic.
7	PASSOS, Clóvis Dias dos	Averiguar o perfil do menor infrator. Pretendeu também discutir a eficácia das medidas socioeducativas e a ressocialização para combater a crescente marginalização dos menores infratores	A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de livros impressos e artigos científicos que abordam esta temática.
8	BATISTA, Eraldo Carlos; FERREIRA, Dayane Fernandes; SIRQUEIRA, Alessandra Cardoso	Analisar a percepção das relações familiares em termos de afetividade, autonomia e adaptação entre membros da família de alunos considerados praticantes de atos de violência na escola.	O estudo foi delineado por uma abordagem quantitativa e de natureza descritiva com a finalidade de caracterizar a população por meio das variáveis como: idade, gênero, número de filhos e membros da família, nível de escolaridade, nível de renda, modelo de família, estado civil, tipo de moradia e renda familiar.
9	MILANI, Janaina Ohlweiler	Analisar as condições de implementação da educação como medida socioeducativa.	A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de livros impressos e artigos científicos que abordam esta temática.
10	SOARES, G. R.; MENDES, D. F	Discutir o papel do psicólogo nas medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes em conflito com a lei, sendo realizada por meio de revisão da literatura.	A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, por meio de livros impressos e artigos científicos que abordam esta temática.

Quadro 2 - Descrição dos Objetivos e Metodologias adotadas nas pesquisas

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

DISCUSSÃO

Um dos principais entraves à efetiva aceitação dos jovens nas escolas de acordo com as medidas de educação social é a falta de formação prévia dos profissionais da educação para o atendimento ao público, o que ocorre na maioria das escolas. Muitos educadores não entendem o texto legal da Lei da Infância e da Juventude, não entendem que os alunos têm direito à educação formal garantida pelo Estado, e é difícil considerar a escola como uma das instituições que constituem um sistema integral para proteger os direitos dos jovens. Ofensores. Eles sabem muito pouco sobre esta política e seu papel em sua implementação (PASSOS, 2020) (RIBEIRO, 2016) (LIMA, 2020).

Além dessa mudança, há também os infortúnios tradicionais do cotidiano educacional, como salas de aula lotadas, condições instáveis e incompatibilidade com o desenvolvimento da prática docente; condições precárias, menor valorização do trabalho docente, baixa remuneração; espaço e A escassez e insuficiência de materiais de ensino, etc. Nesse caso, a ação educativa originalmente desafiadora e árdua torna-se mais árdua com a chegada dos alunos, exigindo do professor o domínio de algumas habilidades que não dominava na formação inicial, e não há condições objetivas e subjetivas (CUNHA; DAZZANI, 2016) (MOREIRA, et. al. 2020) (SANTANA; SILVA; ALMEIDA, 2016).

Na interação entre professores e jovens em consonância com medidas de educação social, duas modalidades se destacam. Em primeiro lugar, e mais intimamente, o professor tem medo dos alunos, medo de suas inseguranças quando chegam à escola e evita o contato com ele na aula. Esses educadores têm uma atitude cautelosa e intimidadora em relação aos jovens (COSTA, 2020) (BATISTA; FERREIRA; SIRQUEIRA, 2020). Por outro lado, as atitudes dos professores em relação aos educadores sociais são mais positivas e severas. Eles se sentem discriminados, isolados, agredidos, ameaçados, perseguidos, humilhados, ofendidos e prejudicados pelas aparências e os objetivos da discriminação, não apenas por causa das violações cometidas, mas também são frequentemente citadas, mas também por sua aparência e modo de se vestir, da periferia e dos negros. Além disso, muitas vezes são rotulados como agressivos, moradores de favelas, problemáticos, criminosos e outros estereótipos estigmatizantes (PASSOS, 2020) (LIMA, 2020) (MILANI, 2018).

A integração entre escola, comunidade e família é vista como um meio muito eficaz de combate à violência, não necessariamente o exagero, mas o diálogo e o respeito. A escola, a sociedade e as famílias devem estar preparadas e estruturadas para receber, acompanhar e ajudar os jovens envolvidos na violência. As medidas de educação social também devem incluir as famílias dos jovens, a fim de se reintegrarem na sociedade de forma mais eficaz (PASSOS, 2020) (SOARES; MENDES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que estes jovens em liberdade assistida, que cumprem sua pena em instituições escolares, são vistos por muitos como um caso sem solução, mesmo sem realmente conhecerem o problema de perto. Privar jovens infratores da liberdade é na maioria dos casos a pior das hipóteses. Não é eficiente e continua a perpetuar o problema. Há também o fato de serem muito escassas as políticas públicas em comunidades carentes e não oferecerem oportunidades para os adolescentes propiciando um ambiente de risco social.

Há sim um problema social, a violência nas escolas. Como em outros tipos de violência atinge também a todos que os cercam, atrapalham totalmente o desenvolvimento dos alunos e a qualidade das aulas dos professores. A violência é um fator presente em toda sociedade, deve ser devidamente analisada e combatida, expandindo esta responsabilidade à todas as esferas sociais.

Adolescentes são pessoas que estão sofrendo com mudanças hormonais e corporais, onde começam a querer ter voz e tomarem suas decisões. Estão passando do encantamento do mundo que lhes era apresentado quando crianças para o mundo real, ainda formando o que julgam certo ou errado, o que é ou não prioridade em suas vidas. Não é os misturando ao convívio de adultos infratores que a situação será revertida, mas sim, se buscar com a educação apresentar as normas necessárias para que estes jovens infratores não mais sejam um problema social, mas sim uma solução. Por fim, há uma boa legislação que trata desses jovens, porém a teoria é muito diferente da prática. Jovens que são enviados às instituições de ensino sem nenhum apoio assistencial, não veem a escola como uma forma de melhorar de vida.

REFERENCIAS

BATISTA, Eraldo Carlos; FERREIRA, Dayane Fernandes; SIRQUEIRA, Alessandra Cardoso.

Percepção de suporte familiar e violência na escola: um estudo com pais e/ou responsáveis por alunos infratores. Faculdade de Rolim de Moura - FAROL. Rolim de Moura - RO, 2020.

Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Agnaldo-Garcia/publication/268278341_Relacoes_Interpessoais_e_Sociedade/links/54676fc0cf2f5eb18036a55/Relacoes-Interpessoais-e-Sociedade.pdf#page=70 Acesso em: 10 out 2021.

BOURDIEU, P. (1998). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970). **La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Editions de Minuit.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho)**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.mpgp.mp.br/portal/arquivos/2017/03/03/17_49_45_295_Plano_NACIONAL_Socioeducativo.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

COSTA, Arthur Trindade Maranhão. **Menores infratores em ambiente escolar**. UNB Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2642> Acesso em: 10 out 2021.

CUNHA, E. O.; DAZZANI, M. V. M. (2016). A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educação em Revista**, 32(1), 235-259.

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educ. rev.** Brasil, Jan-Mar 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/edur/a/sYMstrTgsHSjnNjZzfKNKjr/?format=html&lang=pt> Acesso em: 10 out 2021.

CURITIBA. Programa do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo SINASE. **Prefeitura Municipal de Curitiba**, Fundação de Ação Social. 2014

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Amanda Correia. **Inclusão do menor infrator em condições de liberdade assistida no trabalho sócio cultural, pedagógico escolar e letramento**. UNB. 2020. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2454/1/2011_AmandaCorreiaLima.pdf Acesso em: 10 out 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017

MILANI, Janaina Ohlweiler. **A educação escolar como medida socioeducativa de adolescentes em conflito com a lei – uma arqueogenealogia de suas condições de possibilidade**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados – MS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1024/1/JanainaOhlweilerMilani.pdf> Acesso em: 10 out 2021.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; GUERRA, Andréa Maris Campos; PEREIRA, Marcelo Ricardo; MARINHO, Frederico Couto; SILVA, Bráulio Figueiredo Alves da; WERMELINGER, Cláudia. Ambivalência da escola e adolescentes infratores. **Esc. Educ.** Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/pee/a/MWYQRMy75HQRR3Nh7NBc3Km/?lang=pt&format=html> Acesso em: 10 out 2021.

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. Complexidade e sistema na psicopedagogia. **Rev. Psicopedagogia** 2016; 20(62): 179-188 Disponível em: <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/462/complexidade-e-sistema-na-psicopedagogia>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PASSOS, Clóvis Dias dos. O papel do psicopedagoga na relação escola, família e menor infrator. FAUESP. **UNIFICADA**. 2020. Disponível em: <http://revista.fauesp.com.br/index.php/Unificada/article/view/40/49> Acesso em: 10 out 2021.

RIBEIRO, Paulo Fernando Lopes. **De menor a adolescente: o papel da escola na política socioeducativa do Rio de Janeiro**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11047/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20Paulo%20Fernando%20Lopes%20Ribeiro.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 out 2021.

SANTANA, Franciane de; SILVA, Adriane Carla Pedroso da; ALMEIDA, Flávio Renato Correia de. **A ressocialização do menor infrator e as medidas socioeducativas**. Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais – CESCAGE. Brasil, Jul – Dez / 2016. Disponível em: <http://www.cescage.com.br/revistas/index.php/aporiajuridica/article/view/8/8> Acesso em: 10 out 2021.

SILVA, I. R. O.; SALLES, L. M. F. (2016). Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudos de Psicologia**, 28 (3), 353-362.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. (2015). Revisão sistemática de estudos sobre os aspectos escolares relacionados ao cometimento de delitos. **Psicologia em Revista**, 21 (2), 273-292.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. (2016). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura. **Estudos de Psicologia**, 19 (4), 278-287.

SOARES, G. R.; MENDES, D. F. A atuação do psicólogo com adolescentes infratores em medida socioeducativas. **Psicologia E Saúde em Debate**. Brasil, 2016 Disponível em: <http://www.psicodebate.dpgsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/50> Acesso em: 10 out 2021.

SOUZA, J. (2016a). **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da subjetividade periférica**. Belo Horizonte: UFMG.

SOUZA, J. (2016b). **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: UFMG.

SOUZA, J. (2017). **Para além de Bourdieu? Passos para uma teoria crítica da modernização**. In Souza, J.; Bittlingmayer, U. (Eds.), Dossiê - Pierre Bourdieu (pp. 139-160). Belo Horizonte: UFMG.

VELOSO, A. C. (2016). **Como a escola é vista pelos adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZANELLA, M. N. (2020). Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível? **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, 3, 4-22.

INOVAÇÃO E COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO: O IMPACTO DO PROGRAMA UNIÃO FAZ A VIDA NA REGIÃO CENTRO SERRA/RS

Data de aceite: 01/04/2024

Luci Fornari Abreu

Licenciada em Pedagogia. Assessora de desenvolvimento do cooperativismo na Cooperativa de Crédito Sicredi Centro Serra.

Wanda Maria Genro Appel

Formação para o Cooperativismo pela Universidade Federal de Santa Maria - RS. Mestre em Geomática pela Universidade Federal de Santa Maria -RS

Cristiane de Oliveira Biscaino

Especialista em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões - URI

Micheli Cazarolli

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Danieli de Oliveira Biolchi

Mestre e Doutoranda em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

formações continuadas para educadores na região Sicredi Centro Serra, com sede em Candelária, Rio Grande do Sul. O estudo aborda a análise de metodologias, temas, resultados e desafios ao longo de três fases distintas: 2019, 2022 e 2023. Os participantes expressaram alta satisfação e recomendaram o programa, que se configura como uma valiosa oportunidade para os professores atualizarem suas práticas pedagógicas e promoverem a troca de conhecimentos entre si, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação. Os resultados obtidos destacam a relevância das formações continuadas para o desenvolvimento profissional e o avanço da excelência no ensino. As lições aprendidas ressaltam a importância da participação ativa dos professores, que devem estar dispostos a compartilhar suas experiências e a realizar avaliações constantes de suas práticas pedagógicas. O Programa União Faz a Vida representa um movimento significativo na valorização dos educadores e na busca contínua pela melhoria da qualidade da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cooperação. Formação. Metodologias. Pesquisa

RESUMO: Este artigo apresenta os dados obtidos por meio do Grupo de Estudos do Programa União Faz a Vida, que oferece

INNOVATION AND COOPERATION IN EDUCATION: THE IMPACT OF THE UNITY MAKES LIFE PROGRAM IN THE CENTRAL SIERRA/RS REGION

ABSTRACT: This article presents data obtained through the Study Group of the União Faz a Vida Program, which offers continued training for educators in the Sicredi Centro Serra region, based in Candelária, Rio Grande do Sul. The study covers the analysis of methodologies, themes, results and challenges over three distinct phases: 2019, 2022 and 2023. The participants expressed high satisfaction and recommended the program, which is configured as a valuable opportunity for teachers to update their teaching practices and promote the exchange of knowledge among themselves, with the aim of improving the quality of education. The results obtained highlight the relevance of continuing education for professional development and the advancement of excellence in teaching. The lessons learned highlight the importance of the active participation of teachers, who must be willing to share their experiences and constantly evaluate their teaching practices. The União Faz a Vida Program represents a significant movement in the valuing of educators and the continuous search for the improvement of the quality of education.

KEYWORDS: Education. Cooperation. Training. Methodologies. Research.

INTRODUÇÃO

No âmbito de uma análise dedicada ao estudo do cooperativismo, é essencial encontrar um ambiente propício para implementar práticas que gerem novas perspectivas nesse campo. Nesse sentido, o objetivo deste relato é identificar no Grupo de Estudo “I Colmeia do Saber”, voltado para os professores participantes do Programa “A União Faz a Vida” na região Sicredi Centro Serra, com sede em Candelária, Rio Grande do Sul, uma base sólida para o desenvolvimento de uma educação humanizadora que fortaleça o cooperativismo e capacite os educadores a se tornarem disseminadores de abordagens pedagógicas inovadoras, enfatizando o protagonismo e a cooperação entre os estudantes.

O Programa União Faz a Vida (PUFV), na região mencionada, tem como base os princípios de cooperação e cidadania, alinhando-se a uma metodologia que segue a abordagem investigativa, promovendo as cooperativas escolares como laboratório de aprendizagem das práticas cooperativas. O programa está alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável, que estabelece 17 objetivos e 169 metas para garantir o desenvolvimento sustentável global. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 concentra-se especificamente em assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Apesar de a educação gratuita ser um direito garantido por lei no Brasil, ela ainda enfrenta desafios consideráveis, especialmente devido às múltiplas desigualdades sociais, econômicas e culturais que resultam em altas taxas de analfabetismo na nossa realidade.

O cenário atual é caracterizado por profundas transformações e incertezas, o que representa grandes desafios para a forma como a sociedade pensa e age coletiva e individualmente. Diante deste contexto, é propício realizar estudos baseados nos princípios

cooperativistas, que apresentam uma conexão relevante com pesquisas e abordagens metodológicas voltadas para a formação continuada na área educacional. Para isso, é essencial contar com uma base teórico-metodológica que permita compreender a realidade, conforme destacado por González Rey (2011), que enfatiza a importância das relações de trabalho entre educadores e alunos em um processo de pesquisa e aprendizagem que vai além da cooperação, envolvendo a produção simbólico-emocional. Dessa forma, o estudante se torna um agente ativo no processo de aprendizagem, desafiando os educadores e assumindo uma postura singular no processo educativo.

No presente estudo, é adotada uma abordagem qualitativa, que possibilita uma ampla discussão envolvendo uma complexa rede de termos, conceitos e suposições relacionadas aos estudos educacionais, culturais e interpretativos (DENZIN; LINCOLN, 2006). De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa busca responder a questões específicas, lidando com um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas sim compreendido e interpretado pelos próprios pesquisadores.

Em suma, o objetivo central desta análise consiste em explorar o potencial do Grupo de Estudos I Colmeia do Saber, pertencente ao Programa “A União Faz a Vida”, como uma base sólida para o desenvolvimento de uma educação humanizadora que fortaleça o cooperativismo e capacite os educadores a adotarem abordagens pedagógicas inovadoras. Ao abraçar os princípios de cooperação e cidadania, o programa contribui para promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, alinhada aos objetivos estabelecidos pela Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas. Nesse sentido, o propósito deste relato é contribuir para o aprimoramento da prática educativa, estimulando uma educação transformadora e consciente do papel do cooperativismo na construção de um futuro mais justo e sustentável.

TRAJETÓRIA E EVOLUÇÃO DO PROGRAMA

O Grupo de Estudos I Colmeia do Saber foi criado em 2019 após uma análise realizada pelo grupo de assessores e coordenação do PUFV, bem como das demandas apresentadas pelas escolas e professores envolvidos no programa. A iniciativa surgiu da necessidade de inovar e proporcionar algo além do que já era oferecido pelo programa às escolas parceiras. Nesse contexto, percebeu-se a importância de estabelecer laços coesos e concretos para multiplicar a ideia de formação continuada para os professores participantes. Foi então criado o Grupo de Estudos, seguindo a lógica da cooperação, que tem desempenhado um papel significativo ao longo da história da humanidade, auxiliando e promovendo a sobrevivência das espécies (GAMBETTA, 1996).

É crucial ressaltar que a cooperação está intrinsecamente ligada à evolução da humanidade e às profundas transformações ao longo da história, impulsionadas por um movimento que valoriza ações coletivas e a disposição dos indivíduos em agir

colaborativamente, contribuindo para uma existência social colaborativa e sustentável (SCHARDONG, 2020). Nessa perspectiva, o Grupo de Estudos tem como objetivo incentivar os professores, gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos a aprimorarem suas práticas educacionais, visando apoiar os estudantes na construção de conhecimentos relevantes, concretos e significativos para suas vidas. Reconhecendo a formação contínua dos professores como um processo constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários para sua atuação profissional, com o propósito de garantir um ensino de alta qualidade aos estudantes.

O PUFV do Sicredi Centro Serra possui uma trajetória memorável, abrangendo um período de 20 anos e alcançando um total de 115 escolas, envolvendo 1460 professores em seus 13 municípios de atuação. Dentro desse contexto, o Grupo de Estudos promove um projeto de formação continuada por meio de encontros mensais, organizados em módulos que abordam temas relevantes, tais como educação humanizadora, avaliação, inovação e educação cooperativa. Com o intuito de enriquecer esses encontros, são utilizadas metodologias variadas, como explanação dialogada, leituras bibliográficas, seminários, dinâmicas de grupo, sala de aula invertida e gamificação.

Logo, o aprendizado efetivo ocorre quando os professores são instigados a experimentar e vivenciar os temas abordados em suas formações, transformando o conhecimento em experiências práticas e significativas. Por meio dessa imersão, eles se tornam agentes de transformação na vida de seus estudantes, inspirando-os a buscar o conhecimento de forma engajada e colaborativa.

Essas estratégias pedagógicas são fundamentadas em teóricos renomados, como Paulo Freire (1996), defensor da educação como prática libertadora, e Lev Vygotsky (1998), que destaca a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem. Além disso, a utilização de metodologias ativas e tecnologias educacionais está em sintonia com as discussões contemporâneas sobre a educação do século XXI e com as demandas da sociedade atual.

É fundamental destacar que o Grupo de Estudos está atualmente em seu terceiro ano e tem testemunhado um aumento significativo na participação dos professores a cada edição. Essa característica é clara, uma vez que os educadores são convidados a participar voluntariamente, sem convocações ou exigências, o que estimula sua participação ativa.

Além disso, a ênfase na participação ativa dos educadores está em conformidade com os princípios da pedagogia crítico-social de autores renomados como Freire (1970) e Teixeira (1977). Ambos enfatizam a importância da participação ativa dos educadores e estudantes no processo educacional, promovendo a autonomia, a reflexão crítica e a transformação social. Dessa forma, a abordagem de convite e participação voluntária adotada pelo Grupo de Estudos do Sicredi Centro Serra não apenas atrai a adesão dos professores, mas também está fundamentada em perspectivas teóricas que valorizam a liberdade, a participação e a transformação educacional.

Execução e adaptação das formações

No ano de 2019, quando o grupo foi inicialmente implementado, ele foi subdividido em duas turmas, totalizando 70 participantes entre os professores. Assim sendo, a iniciativa de formação continuada vem ao encontro das discussões sobre a importância da educação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes (CANDAU, 2002).

Em 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19, foi necessário adaptar o formato da formação continuada, levando em consideração as restrições impostas pelo contexto pandêmico que inviabilizaram a realização dos grupos de estudos presenciais. No entanto, houve uma reformulação e ampliação do formato da formação, abrindo espaço para a participação de um número significativo de professores, não se restringindo apenas aos participantes originais do Grupo de Estudos, mas a todos os professores envolvidos no PUFV. Surpreendentemente, essa iniciativa obteve uma adesão expressiva, contando com cerca de 500 participantes, o que impactou positivamente a equipe organizadora, superando as expectativas diante das circunstâncias adversas do momento.

A retomada dos Grupos de Estudos em 2022 trouxe consigo um novo formato, dividindo o grupo em duas turmas distintas. A Turma dos Anos Iniciais reuniu 40 professores, enquanto a Turma dos Anos Finais envolveu outros 40 professores, totalizando 80 participantes. É importante destacar que a proposta de formação continuada se configura como uma prática essencial para promover a transformação da prática pedagógica dos professores (FREIRE, 1996).

No ano de 2023, as turmas receberam novos nomes: a Turma de Aprofundamento representa os professores que iniciaram sua jornada no grupo criado em 2019 e que estão em processo de aprofundamento de estudos e práticas; enquanto a Turma de Iniciantes foi criada para acolher os professores interessados em ingressar nos grupos de estudos. A Turma de Aprofundamento conta com a participação de 60 professores, enquanto a Turma de Iniciantes possui 50 participantes, confirmando, assim, a continuidade e o sucesso da iniciativa de formação continuada.

Vale ressaltar que a metodologia utilizada para o processo formativo foi pensada com o intuito de promover trocas de conhecimentos entre os formadores e os professores participantes. Portanto, as formações são idealizadas para ser práticas e aplicáveis por qualquer professor em qualquer uma das escolas, tornando-se um alicerce sólido para o desenvolvimento profissional. Essa abordagem está alinhada aos princípios da pedagogia crítico-social, defendida por Teixeira (1977), que enfatiza a importância da construção coletiva do conhecimento e da prática como base para a transformação educacional. Além disso, as ideias de Hernandez (2012) também contribuem para esse contexto, pois em sua obra “Formação Continuada de Professores: Práticas e Reflexões”, são realizadas discussões sobre a importância da formação docente como um processo contínuo e reflexivo, capaz de potencializar as práticas pedagógicas e promover a melhoria da educação.

Em 2019, o grupo concentrou-se no estudo de uma variedade de tópicos que são de extrema importância para a educação moderna. Durante este período, foram exploradas temáticas cruciais, incluindo as habilidades fundamentais requeridas dos professores no século XXI, a importância de incorporar afeto no processo de aprendizagem, a pedagogia baseada na amorosidade, a aplicação de metodologias ativas e inovadoras, os princípios fundamentais do Programa União Faz a Vida (PUFV), e o fortalecimento da autonomia das escolas. Este esforço visou não apenas avaliar, mas também repensar os processos e estruturas pedagógicas, com o objetivo de maximizar a eficácia do ensino e da aprendizagem. A seleção cuidadosa desses temas foi realizada pelo grupo de assessores e pela coordenação do PUFV, garantindo que estes estivessem alinhados às necessidades e expectativas dos professores, e assim contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento profissional contínuo e reflexivo.

No ano de 2022, a metodologia adotada para o processo formativo passou por significativas alterações. Os professores foram instruídos por meio de uma plataforma digital, onde tiveram acesso a conteúdo teórico específico. Além disso, foi oferecida uma mentoria online para auxiliar na resolução de dúvidas e proporcionar um acompanhamento mais próximo. Os temas abordados foram organizados em módulos temáticos, englobando questões como jogos cooperativos, a utilização da arte como ferramenta de avaliação, a aplicação de metodologias ativas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a promoção de uma escola criativa, a temática da sustentabilidade e a importância da alimentação adequada no ambiente escolar. Essa estruturação por módulos permitiu uma abordagem mais aprofundada de cada assunto, proporcionando aos participantes uma formação abrangente e atualizada.

Para o ano de 2023, as formações do grupo foram estrategicamente divididas em dois momentos distintos, refletindo uma abordagem inovadora e adaptada às necessidades dos participantes. Esta organização levou em consideração a criação de turmas específicas, destinadas a grupos de participantes que se encontravam em diferentes estágios de desenvolvimento profissional. Tal segmentação permitiu que cada turma recebesse uma formação mais personalizada e focada, com abordagens temáticas adaptadas às particularidades e exigências de seus integrantes. Esta estrutura não só facilitou uma experiência de aprendizagem mais relevante e eficaz para cada grupo, mas também reforçou o compromisso do programa com a educação adaptada e centrada no indivíduo.

A turma de aprofundamento abordou temas como Pedagogia de Projetos, Educação Inclusiva, Cooperação na Escola, Cultura Digital, Oficinas Práticas para Áreas do Conhecimento, Descomplicando a Oratória, e uma Socialização dos Projetos Desenvolvidos com base nas formações realizadas. Esses temas foram selecionados para aprofundar os conhecimentos dos participantes, fornecendo-lhes uma base sólida para suas práticas educacionais.

Por sua vez, a turma de iniciantes foi subdividida em sete módulos, contemplando temas como Jogos Cooperativos, Arte de Avaliar, Metodologias Ativas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Descomplicando a Oratória, Sustentabilidade e Identidade, Hora de Comer e Socialização de Boas Práticas. Essa estrutura permite um aprofundamento gradual em diferentes temáticas, garantindo que os professores iniciantes adquiram um repertório diversificado de conhecimentos pedagógicos, fundamentais para o desenvolvimento de suas práticas educacionais.

Essa organização por temas e módulos teve como objetivo oferecer formações abrangentes e estruturadas, proporcionando aos participantes a oportunidade de explorar diferentes áreas de conhecimento e desenvolver habilidades relevantes para a prática docente. Nesse sentido, autores como Freire (1970) e Nóvoa (1992) destacam a importância da formação continuada dos professores como um processo fundamental para o aprimoramento profissional e a melhoria da qualidade da educação. Através dessas formações, busca-se promover uma abordagem crítica e reflexiva, estimulando a construção coletiva do conhecimento e a aplicação de metodologias inovadoras, em consenso com as demandas do século XXI (BACICH, 2018). Além disso, autores como Hernandez (2012) ressaltam a necessidade de oferecer suporte e ferramentas para que os professores desenvolvam suas habilidades e competências, promovendo uma educação mais significativa e transformadora.

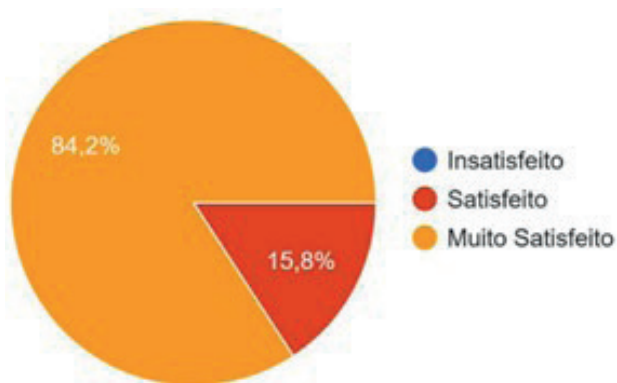
É crucial ressaltar que as formações oferecidas pelo Colmeia, são realizadas simultaneamente em diversas cidades participantes do programa. Este modelo de implementação é estrategicamente projetado para assegurar a participação inclusiva de todos os professores, independentemente de seus municípios de origem. Além disso, essa simultaneidade nas formações fomenta a oportunidade de encontros e trocas de experiências enriquecedoras entre educadores de diferentes escolas e localidades. Esta abordagem promove não apenas a igualdade no processo educativo, mas também cria um ambiente propício para o compartilhamento de práticas pedagógicas, ideias inovadoras e experiências diversificadas, enriquecendo ainda mais o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores envolvidos no PUFV.

ANÁLISE DE RESULTADOS E FEEDBACK

Para efetivamente avançar na direção de novos conhecimentos e aperfeiçoar as práticas educacionais, é crucial adotar princípios cooperativistas e abordagens pedagógicas inovadoras (ROCHA, 2018; SCHARDONG, 2020). Essa combinação de cooperação e inovação não apenas fortalece o ensino, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem. Neste contexto, os resultados alcançados durante as formações do Grupo de Estudos do PUFV têm sido notavelmente positivas. Isso se deve, em grande parte, ao enfoque em desafiar a acomodação dos educadores, incentivando-os a adotar

uma postura ativa tanto no ensino quanto no aprendizado (LIMA; SOUSA, 2016). Essa abordagem bidirecional enfatiza a importância de uma educação que seja ao mesmo tempo receptiva e expansiva, onde os professores são encorajados a não apenas transmitir conhecimento, mas também a estar abertos a novas ideias e métodos, criando um ciclo contínuo de aprendizado e inovação

Com o objetivo de avaliar o trabalho realizado pelo Grupo de Estudos, foi implementada, no final de 2022, uma estrutura de avaliação através de uma pesquisa de satisfação. Essa iniciativa teve como propósito captar as percepções e impactos experimentados pelos educadores nas formações propostas. A seguir, apresentaremos alguns dos momentos avaliativos ocorridos. Ao concluir as formações em 2022, foram realizadas perguntas, como a seguinte: “Como você avalia a experiência ao término desta formação?” Os resultados revelaram que 84,2% dos participantes se sentiram muito satisfeitos, enquanto 15,8% demonstraram satisfação, sem que nenhum deles manifestasse insatisfação.



Legenda: Como você se sente ao término desta formação?

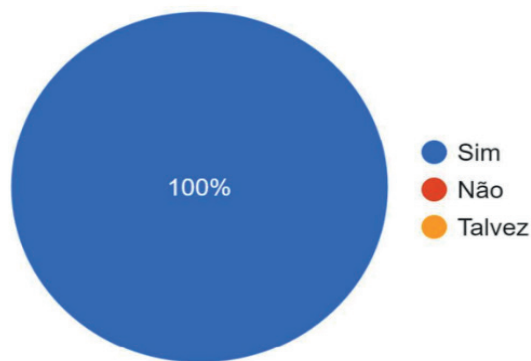
Nota: Pesquisa de satisfação do Grupo de Estudos, 2022.

Figura 1 – Sentimento dos participantes ao final da formação em 2022. Pergunta: Como você se sente ao término desta formação?

Fonte: Autores/as (2022)

Nota-se que a maioria expressou alto grau de satisfação, evidenciando a efetividade das ações desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e reforçando a importância de continuar investindo em formações que atendam às necessidades dos educadores.

Na segunda questão, os participantes foram questionados sobre a indicação da formação para outros professores. Surpreendentemente, 100% dos respondentes afirmaram que indicariam essa formação para seus colegas. Esse resultado mostra a confiança e a valorização que os educadores têm em relação ao conteúdo e aos benefícios proporcionados pela formação.



Legenda: Você indicaria esta formação para outros professores?

Nota: Pesquisa de satisfação do Grupo de Estudos, 2022.

Figura 2 – Indicação para futuras formações em 2022. Pergunta: Você indicaria esta formação para outros professores?

Fonte: Autores/as (2022)

Esses dados evidenciam o impacto positivo e a relevância das formações promovidas pelo Grupo de Estudos, reforçando seu papel na capacitação e desenvolvimento profissional dos educadores.

A abordagem das avaliações para este ano será realizada ao final de cada formação, visando coletar feedbacks e percepções dos educadores participantes. A seguir, apresentam-se alguns comentários e sugestões feitas pelos educadores ao final da primeira formação, que ocorreu em 27 de abril deste ano, abordando a temática “Metodologia de Projetos na Educação”:

“Excelente formação, como sempre. Colmeia do Saber superando minhas expectativas!”

“Encontro maravilhoso e cheio de muitas aprendizagens.”

“A temática abordada, no caso projetos, foi muito relevante. Adorei. Mais encontros desse tipo.”

“Encontro valioso com trabalho colaborativo e muitas sugestões de atividades.”

“Creio que as vivências do dia de hoje foram bastante significativas para pensarmos o cotidiano de nossas escolas. Para pensarmos também que precisamos ter atitudes positivas com nossos estudantes, para a promoção de uma aprendizagem significativa. Somos todos capazes.” (Pesquisa de satisfação do Grupo de Estudos, 2023).

Esses comentários expressam a satisfação e a valorização dos participantes em relação à formação, destacando a relevância do tema abordado e ressaltando a importância de práticas colaborativas no ambiente educacional. Essas percepções contribuem para aprimorar futuras formações e fortalecer o processo de aprendizagem dos professores.

Desenvolvimento de competências e habilidades

O Grupo de Estudos proporcionou o desenvolvimento de diversas potencialidades nos educadores participantes. Destacam-se o domínio de metodologias pedagógicas inovadoras, a colaboração e o trabalho em equipe, a reflexão crítica sobre a prática docente, e a autonomia e protagonismo. Essas potencialidades fortalecem a prática pedagógica e contribuem para a melhoria da educação.

No ano de 2019, com o objetivo de concluir as atividades do Grupo, foram organizados Seminários de Socialização de Boas Práticas. Durante esses eventos, os professores tiveram a oportunidade de apresentar relatos de experiências, compartilhando suas práticas pedagógicas bem-sucedidas. Essa iniciativa promoveu a troca de conhecimentos e enriqueceu o repertório dos professores envolvidos.

No ano de 2022, foi proposta a produção de um e-book em andamento, que terá como conteúdo os relatos de experiências dos professores participantes das formações continuadas. Esses relatos serão baseados nas práticas desenvolvidas pelos educadores, utilizando os conhecimentos adquiridos nas formações. Através desse e-book, será possível disseminar boas práticas educacionais e inspirar outros profissionais da área.

Para o presente ano, a turma de aprofundamento, composta por educadores mais experientes, foi incumbida de elaborar um projeto a ser desenvolvido com os alunos, utilizando os conhecimentos adquiridos durante as formações. Essa iniciativa buscou promover uma aprendizagem mais significativa e envolvente, explorando metodologias e estratégias pedagógicas eficazes. Por outro lado, a turma de iniciantes tem como objetivo construir um relato de experiências que reflita as vivências em sala de aula, destacando os desafios e aprendizados ocorridos nesse contexto. Estes relatos serão compartilhados e discutidos em um seminário programado para dezembro de 2023, proporcionando uma plataforma para reflexão, troca de ideias e crescimento profissional.

Além do incentivo para o desenvolvimento de relatos individuais e projetos em sala de aula, foi também encorajado aos professores a apresentarem seus trabalhos em eventos de maior envergadura, como a Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica (MoEduCiTec), organizada pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Esta mostra representou uma oportunidade significativa para a valorização e divulgação das produções estudantis, desempenhando um papel crucial no incentivo ao protagonismo de estudantes e professores. Além disso, contribuiu significativamente para o fortalecimento e a visibilidade da educação científica e tecnológica.

A participação de dois professores do Colmeia na MoEduCiTec é um testemunho da eficácia e relevância das formações oferecidas. Ao aceitarem o desafio de apresentar seus projetos nesse evento prestigiado, esses educadores não apenas demonstraram a aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos nas formações, mas também

reforçaram o impacto positivo dessas iniciativas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. Esta experiência ressalta o potencial que as formações têm de capacitar os professores não apenas para melhorar suas práticas em sala de aula, mas também para contribuir ativamente para a comunidade educacional.

Ao término de cada ano, como uma forma de reconhecer o esforço e dedicação dos professores em relação aos trabalhos realizados, é concedido a eles um certificado de 80 horas de formação. Essa prática de certificação tem como objetivo valorizar e evidenciar o comprometimento dos educadores com o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e seu contínuo desenvolvimento profissional. Potencializando o reconhecimento dos esforços investidos pelos professores, a certificação de formação reafirma a importância da busca por qualificação e atualização constante, promovendo uma cultura de aprendizagem contínua no ambiente educacional (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo de Estudos Colmeia do Saber, no PUFV, enfrentou desafios típicos do contexto educacional, como limitação de tempo, recursos, e resistência de alguns professores. Para superá-los, adotou-se uma gestão de tempo eficiente, busca de recursos adicionais, acompanhamento personalizado, contextualização local, abertura para mudanças e suporte na escrita, visando melhorar as práticas pedagógicas e o ambiente de aprendizagem.

As atividades formativas revelaram aprendizados valiosos: a importância da participação ativa dos professores, a necessidade de flexibilidade e adaptação (especialmente durante a pandemia), a valorização da colaboração, o acompanhamento individualizado e a relevância da avaliação contínua e do feedback construtivo. Estes elementos contribuem para o aprimoramento constante das formações, alinhamento com as necessidades dos educadores e desenvolvimento profissional contínuo.

A experiência ressaltou a importância de uma cultura de aprendizado autônomo e contínuo entre os educadores, comunicação eficaz e aberta, e o alinhamento das práticas pedagógicas com os objetivos da educação moderna, focando em habilidades como pensamento crítico, adaptabilidade, criatividade e colaboração. Assim, o Colmeia do Saber demonstra ser um modelo inspirador para iniciativas educacionais globais, influenciando a evolução das práticas pedagógicas em sintonia com as demandas do século XXI e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

AGRADECIMENTOS

Nossa sincera gratidão à presidência, diretoria, gerência e a todos os colaboradores da Sicredi Centro Serra pelo seu valioso apoio às iniciativas educacionais. Sua contribuição tem sido essencial para o desenvolvimento e sucesso de atividades significativas neste setor tão crucial.

Também estendemos nossos agradecimentos à Sicredi União pelo seu generoso incentivo e apoio contínuo na área da educação, especialmente através do Programa União Faz a Vida e demais projetos educativos. Sua dedicação e empenho são fundamentais para enriquecer a educação e promover um impacto duradouro em nossa comunidade.

Essas colaborações, fortalecidas pela cooperação entre as partes envolvidas, são fundamentais para o avanço da educação, refletindo um compromisso genuíno com o crescimento e bem-estar de todos os participantes. A união de esforços demonstra como o trabalho coletivo pode transcender barreiras e criar oportunidades educacionais significativas. Estamos profundamente agradecidos por esta parceria inspiradora e pelo impacto positivo e duradouro que ela tem gerado, evidenciando a força da cooperação na construção de um futuro mais promissor na educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 69-89.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1970.

GAMBETTA, D. Confiança e cooperação. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Eds.). Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. pp. 119-120.

GONZÁLEZ, R. F. L. Lenguaje sentido y subjetividad: más allá del lenguaje y la conducta. Estudios de Psicología, v. 32, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HERNANDES, F. Formação Continuada de Professores: Práticas e Reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIMA, J. P.; SOUSA, C. R. Metodologias Ativas na Educação: Uma Abordagem Teórico-Prática. Editora Y, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROCHA, A. Educação Cooperativa: Princípios e Práticas. Editora X, 2018.

SCHARDONG, A. Governança Corporativa nas Sociedades Cooperativas Brasileiras. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio Sinos, Porto Alegre, 2020. p. 13-18.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio: contribuições à educação popular. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EXPERIÊNCIA E NARRATIVA COMO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Data de aceite: 01/04/2024

Everton Rossi

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – do Instituto de Educação (IE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na Linha de Pesquisa: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente (GEPforDoc) – CNPq

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Professora Aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do GEPforDoc

Silvana de Alencar Silva

Doutora em Educação e Técnica Administrativa Educacional do Instituto Federal de Mato Grosso

visto como processo constante, o qual se interrelaciona questões de cunho pessoal (contexto de vida) e profissional de docentes. Apresentamos algumas reflexões a partir da articulação entre a Fenomenologia da vertente sociológica de Alfred Schutz, a Sociologia da Vida Cotidiana de Berger e Luckmann, a teoria da socialização profissional de Claude Dubar, de experiência de John Dewey e do método narrativo, entendido enquanto fenômeno e método proposto por Clandinin e Connely. As aproximações teóricas estabelecidas sinalizam a potencialidade da abordagem da experiência e das narrativas como possibilidade de compreensão do processo de constituição da identidade docente a partir do desenvolvimento profissional, como processo dinâmico, complexo e contínuo.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional

RESUMO: Neste texto buscamos apresentar aspectos sobre o processo de construção identitária profissional e desenvolvimento profissional docente a partir da epistemologia na experiência-narrativa. Buscamos refletir sobre a relevância da abordagem da experiência e da narrativa, são potentes na compreensão dos processos identitários,

ABSTRACT: In this text we seek to present aspects about the process of professional identity construction and teaching professional development based on epistemology in narrative experience. We seek to reflect on the relevance of the experience and narrative approach, they are powerful in understanding identity

processes, seen as a constant process, which interrelates issues of a personal nature (life context) and professional issues of teachers. We present some reflections based on the articulation between the Phenomenology of the sociological aspect of Alfred Schutz, the Sociology of Everyday Life of Berger and Luckmann, the theory of professional socialization of Claude Dubar, the experience of John Dewey and the narrative method, understood as a phenomenon and method proposed by Clandinin and Connelly. The established theoretical approaches signal the potential of the approach to experience and narratives as a possibility of understanding the process of constitution of teaching identity based on professional development, as a dynamic, complex and continuous process.

KEYWORDS: Narrative. Teacher Training. Professional development

INTRODUÇÃO

No âmbito da profissão docente, o processo de construção identitária se encontra pautada em valores individuais, ou seja, nas condições em que cada um constrói sua história de vida, em seu modo de ser e estar no mundo, bem como em suas representações, saberes, anseios, dilemas, desafios, potencialidades – no sentido em que tem em “ser professor”. Nessa direção, pode-se entender que a identidade construída pelos docentes se apresenta com uma multiplicidade de elementos/aspectos que se inter cruzam e se interpretam, permanentemente desenvolvido em um determinado contexto histórico-político-social. Assim, a discussão acerca do processo identitário profissional docente se apresenta como um contexto repleto de idas e vindas, reflexões que perpassam as várias dimensões que compõem o humano, sejam elas, dimensões afetivas, sociais, pessoais e profissionais, o que evidencia um vasto exercício de resignificação docente de forma multidimensional, gradual e, mais que isso, contextualizada em um tempo e espaço próprio (DUBAR, 2005; DEWEY, 2010).

Por identidade profissional, concordamos que seja o “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005 p. 136). Neste processo, se produz um sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. De tal modo que, a identidade torna-se uma celebração móvel “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13), construindo-se de modo processual pelas aprendizagens e interações que legitimam seu pertencimento a uma determinada categoria, sendo, portanto, o processo de identificação, edificado a partir das práticas sociais (MENEZES, 2014).

A identidade configura-se como uma consequência do processo social de vinculações de um indivíduo com um sistema social, permitindo que este localize-se e seja localizado dentro deste sistema (CUCHE, 1999). Portanto, a forma como os indivíduos relacionam-se nos grupos sociais, sexuais, comunidades nacionais, sistemas organizacionais, dentre outras, são exemplos das inúmeras possibilidades de vinculações sociais. Sendo assim, as relações que

são estabelecidas pelo contexto do trabalho, estão marcadas pela atuação dos seus agentes (pessoas, organizações e ambiente), e dessas atuações, interessou para essa pesquisa as vinculações estabelecidas por esses indivíduos (professores) com as organizações que atuam e constroem suas caminhadas de experiências profissionais.

Aproximamos aqui, neste primeiro momento, do processo de construção identitária profissional e, para entender este processo, recorro a epistemologia da experiência e da narrativa como atributos potentes na compreensão desta construção, com intuito de trazer breves aproximações teóricas e reflexões iniciais desta temática. Para que isso se torne possível, levo em consideração os diálogos entre a Fenomenologia de Alfred Schutz (2012), da Sociologia da Vida Cotidiana de Berger e Luckmann (2013); da teoria da socialização profissional (entendida como processo interativo) – proposta por Claude Dubar (2005) e da experiência-narrativa, enquanto fenômeno-método de pesquisa (DEWEY, 2010; CLANDININ; CONNELLY, 2015).

É importante deixar claro que, para este momento, ainda não faremos a utilização de dados narrativos empíricos. Mas, sim do processo de indagação narrativa, ao compreender que este processo é considerado uma experiência relacional – ao partir da conjectura que, pensar narrativamente é um modo de experienciar vivências relacionais e que podem ser narradas – Isso por que, é possível, partir do princípio de caracterização do processo de formação de professores como processo de socialização, de sentimentos de pertença e de identidade para si.

A narrativa é definida por Clandinin e Connelly (2011) como “uma forma de entender a experiência” a qual torna-se colaborativa na relação pesquisador-pesquisado. Para Clandinin e Connelly (2011) a experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa a pesquisa, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos compondo o todo de uma experiência vivida em diferentes momentos históricos, tempos e espaços. Clandinin e Connelly ancorados nas ideias de Dewey sobre experiência, empregam novos sentidos, ressignificando o que os autores vão denominar de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, composto pelas dimensões: temporalidade, sociabilidade e lugar. Destarte, também é a objetivação do pensamento, haja visto ser externalizado e apreendido na forma de relato oral. Como método, as narrativas se configuram como ferramentas muito apropriadas para o tipo de pesquisa de cunho qualitativo cujo objetivo é investigar as representações/experiências dos depoentes narradas/contadas sobre determinada temática onde o investigador encontrará subsídios para compreensão de determinado fenômeno (SCHRAIBER, 1995) – neste caso, os processos de identificação profissional e a construção identitária docente.

No que diz respeito, ao exercício da docência, Marcelo Garcia (1999), diz que esta se constitui em um conjunto de práticas em que o docente deve realizar, a fim de que se assegure a aprendizagem do aluno/discente. Na prática docente dos professores

universitários, dentro desse conjunto de práticas, encontra-se, principalmente, a ação de investigar/pesquisar. É a partir da investigação/pesquisa que o docente universitário aprofunda conhecimentos em certa área específica de estudo, o que possibilita ao aluno – futuro profissional - a identificação e construção de identidade específica para o exercício profissional. Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada à socialização de ambos. Este processo é constituído no momento em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos (DUBAR, 2005). A socialização é concebida como uma iniciação na cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo.

Dessa forma, o sentido do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) relaciona-se de maneira bastante dependente de suas vidas pessoais e profissionais, bem como das políticas e dos contextos de trabalho no qual desenvolvem o exercício docente (DAY, 2001). No âmbito da profissão docente, o processo de construção identitária se encontra pautada em valores individuais, ou seja, nas condições em que cada um constrói sua história de vida, em seu modo de ser e estar no mundo, bem como em suas representações, saberes, anseios, dilemas, desafios, potencialidades – no sentido em que tem em “ser professor”. Nessa direção, pode-se entender que a identidade construída pelos docentes se apresenta com uma multiplicidade de elementos/aspectos que se inter cruzam e se interpretam, permanentemente desenvolvido em um determinado contexto histórico-político-social. Assim, a discussão acerca do processo identitário profissional docente se apresenta como um contexto repleto de idas e vindas, reflexões que perpassam as várias dimensões que compõem o humano, sejam elas, dimensões afetivas, sociais, pessoais e profissionais, o que evidencia um vasto exercício de resignificação docente de forma multidimensional, gradual e, mais que isso, contextualizada em um tempo e espaço próprio (DUBAR, 2005; DEWEY, 2010).

Ao buscar-se compreender as narrativas das experiências dos docentes universitários defendo que estas se constituem na qualidade formativa necessária para impactar seus processos de desenvolvimento profissional uma vez que, ao serem narradas, de algum modo, passam por processos reflexivos e se tornam significativas para os docentes. Também acredito, ao pautar-se nos pressupostos da Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) que o exercício narrativo poderá desencadear novos processos reflexivos.

A finalidade deste texto é discutir algumas aproximações pertinentes e estabelecidas entre o campo da formação de professores, sobretudo, aliado a abordagem das narrativas de experiência e sua relevância na compreensão dos processos de construção identitária e desenvolvimento profissional docente. Entendo, que este tipo de abordagem se enquadre e pressupõe reconhecer o docente, enquanto sujeito, que tem a capacidade de rememorar e narrar sua própria história e estabelecer uma reflexão sobre ela, configurando um processo de consciência de si próprio. Tal perspectiva, então, permite também entender o método biográfico-narrativo como experiência de formação.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COMO ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Para Dewey (2010), “quanto mais concebe-se, de maneira definitiva e sincera, que a educação/formação é um desenvolvimento dentro da, pela e para a experiência, mais importante torna-se clarificar as concepções do que seja a experiência” (p. 28). Alfred Schutz, também proporciona o aporte necessário para a compreensão da realidade “cognitiva que está incorporada nos processos e experiências humanas subjetivas” (SCHUTZ, 2012, p. 24), e que tem por fundamento a compreensão da ação de sujeitos no mundo social, tendo por referência as relações intersubjetivas inscritas nas experiências cotidianas e como eixo principal a experiência do mundo da “vida cotidiana” (MINAYO, 2010).

A experiência, aqui a ser tratada, refere-se à ação social e, portanto, ao sujeito no mundo da vida compreendendo a estrutura como processo. De acordo com LARROSA (2002), experiência é aquilo que passa, acontece e toca o sujeito, e não simplesmente as coisas que passam e acontecem independentemente de sua relação com o sujeito. Para o autor, o sujeito da experiência seria um território de passagem, algo sensível que é afetado de alguma maneira pelo que acontece, que produz afetos, deixa vestígios, efeitos e marcas. Ainda diz que “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É na história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido” (LARROSA, 2004, p.17). Já para Dewey (2010), tudo que diz respeito ao que ficou marcado, por ser vivência significativa ao sujeito da experiência e que merece ser lembrada por este, sendo os chamados *acontecimentos* vividos e que podem ser narrados (POLLAK, 2002; BERGER e LUCKMAN, 2013).

Nesse sentido é importante, ressaltar, pautando-se em Dewey (2010), que nem toda vivência se transforma em experiência, ou ainda, que nem toda experiência é formadora. O caráter formativo da experiência, para o referido autor, está condicionado a um processo reflexivo desencadeado pela vivência. Uma reflexão que é potencializada pelos sentidos e significados construídos em experiências anteriores que se torna subsídio para as reflexões das vivências do agora e sua qualidade se perceberá a partir do seu potencial de influência reflexiva em vivências futuras (FIORENTINI; SOUZA Jr; MELO, 1998; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 2008). Portanto a experiência com valor educativo/formativo constitui-se a partir de um movimento reflexivo, temporal e implica também um movimento interno – na esfera da subjetividade – mas também em um movimento externo, uma vez que para Dewey a experiência acontece por “interação” na relação da pessoa com o meio, seja ela outra pessoa, objetos ou o próprio ambiente.

O princípio da continuidade, que para Dewey consiste em considerar passado e presente em interação na reflexão, leva a compreender uma forma de desenvolvimento profissional mais profundo e satisfatório. Dewey fala do crescimento, compreendendo o termo na forma de gerúndio, “crescendo” ou “desenvolvendo” (2010, p. 36), exigindo a

reflexão sobre sua direção, não significando crescimento em quantidade, mas “também intelectual e moralmente” (idem). Ou seja, crescer na direção de gerar novas experiências positivas, em direção a uma prática que leve a práticas positivas em interação com as práticas anteriores e que permita vislumbrar novas práticas. Uma forma de desenvolvimento que permita desenvolvimentos subsequentes no sentido de continuar aprendendo.

Outro aspecto também importante em Dewey é quando ele trata do equilíbrio entre o controle externo com o crescimento positivo do professor (Dewey, 2010, p. 39). As influências externas que os professores recebem, que podem ser chamadas de “condições objetivas”, podem ser subordinadas às experiências internas, que hoje chamaríamos de condições subjetivas. Na verdade, o autor defende a interação, princípio que “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas (p. 43). O intercâmbio entre as influências externas que o professor recebe e suas subjetividades produz o que chamamos de “situação”, gerando experiências significativas nesse equilíbrio. “Os conceitos de situação e interação são inseparáveis” (p. 44) e determinam a qualidade da experiência.

Os acontecimentos, do ponto de vista de quem os vivenciou, caracteriza-se pela *situação biográfica determinada* à “uma filosofia da vivência/experiência” (SOUZA, 2012, p. 5). Tal característica leva em consideração a ocorrência do fenômeno contextualizado, revelado na experiência vivida individual e socialmente (DEWEY, 2010). Assim, a abordagem da experiência se interessa pelos significados e pelas relações intersubjetivas, nas relações dos homens com outros homens, nas relações simbólicas e significativas *entre e com*: instituições, sistemas econômicos, leis; sendo essas relações do mundo da vida, possuem sua própria história “e uma relação particular com o tempo e com o espaço” (SCHUTZ, 2012, p. 68).

Tendo como apoio da explicação da vida cotidiana, tomo o conceito situação biograficamente determinada que sustenta uma história e sedimenta as experiências anteriores vivenciadas pelos indivíduos, através de suas narrativas de vida. De acordo com Schutz (2012), o indivíduo encontra-se em uma situação biograficamente determinada. Subjetivamente, é impossível que dois indivíduos experimentem a mesma situação da mesma forma, ou seja, os propósitos são singulares. Essas experiências singulares são organizadas em um *estoque de conhecimento à mão* (SCHUTZ, 2012). Tal estoque constitui-se e reconstitui-se através das vivências diárias e, ao mesmo tempo, é mobilizado para lidar com as situações cotidianas.

Da mesma forma, Clandinin e Connelly (2011) apresentam que experiência vivida, como fonte de conhecimento, é o objeto de estudo das narrativas. Esses autores chamam de história ou relato ao fenômeno, e de narrativa a pesquisa, enfatizando que a vida é preenchida de fragmentos narrativos compondo o todo de uma experiência vivida em diferentes momentos históricos, tempos e espaços. Nessa direção, recorro ainda, as

proposições presentes na fenomenologia, uma vez que, essa concepção positivista, se interessa pelos significados e pelas relações intersubjetivas, nas relações dos homens com outros homens, nas relações simbólicas e significativas *entre* e *com*: instituições, sistemas econômicos, leis; sendo essas relações do mundo da vida, possuem sua própria história “e uma relação particular com o tempo e com o espaço” (SCHUTZ, 2012, p. 68). Dessa forma, o autor remete-se à experiência como sendo sempre de algo e todas as experiências sendo inerentes ao ser humano, constituindo-se como experiências *do* e *no* “mundo da vida” (SCHUTZ, 2012, p. 25), como toda dimensão das experiências que são vividas/experimentadas no cotidiano, individual e social (DEWEY, 2010). Dessa maneira, a experiência da vida cotidiana consiste em “uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para estes, na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p.33).

O mundo da vida cotidiana é aquele que sempre existiu e foi “experimentado e interpretado por outros, por nossos antecessores” (SCHUTZ, 2012, p.84). Esse mundo agora é experimentado por nós, ou seja, se dá a partir da nossa experiência, a qual se baseia em um estoque de experiências anteriores (as nossas próprias), bem como naquelas que nos foram transmitidas, na forma de conhecimento à mão. É nesse sentido que os sujeitos se põem em situações previamente percorridas nas experiências anteriores. O conteúdo e a sequência dos acontecimentos são “peculiares à sua própria trajetória” (SCHUTZ, 2012, p. 26).

CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Neste contexto, Dubar (2005) Ao discutir a identidade como um processo que abarca sucessivas socializações, intrínsecas à dimensão subjetiva e vivida e experienciada, muito se aproxima das considerações realizadas por Dubar (2005); Dewey (2010); Schutz (2012) e Berger; Luckmann, (2013). A constituição da identidade, nessa perspectiva, terá como foco a abordagem da identidade como processo de socialização profissional, visto que a socialização se concretiza no processo de construção identitária no âmbito da profissão, haja vista que fortalece as relações de pertencimento a uma categoria profissional (DUBAR, 2005).

Assim, o processo de construção da identidade profissional está diretamente relacionada à socialização. Este processo é constituído no momento em que os saberes, os valores, as práticas e os discursos profissionais, desencadeados no exercício de uma ocupação, modelam a identidade profissional dos indivíduos (DUBAR, 2005). A socialização é concebida como uma iniciação na cultura profissional e uma conversão do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo. Esse processo não ocorre de forma linear e passiva, uma vez que considera a história, as expectativas e os projetos profissionais de cada um (DUBAR, 2005). E é dessa primeira confrontação que depende a construção de uma identidade profissional, que não é apenas uma identidade com o trabalho, mas uma projeção de si, a antecipação de uma trajetória de emprego e de uma lógica de formação.

Para HALL (2005), a concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente (provisória), ou seja, a do sujeito que ao se basear nas transformações da contemporaneidade se torna fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Nesse sentido, concordamos com o autor para quem a identidade torna-se “celebração móvel”: ou seja, formada e transformada ininterruptamente em relações pelas quais os sujeitos são representados nos sistemas culturais que os rodeiam. Assim, a identidade do sujeito é definida historicamente e este assume identidades diferentes em diferentes momentos, e estas não são unificadas, sendo continuamente deslocadas e, assim, eles são “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p.13).

No que diz respeito ao conceito de identidade, Hall (2005) nos brinda com o conceito de identidade. Para o referido autor, a concepção de identidade é a do sujeito pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente (provisória), ou seja, a do sujeito que ao se basear nas transformações da contemporaneidade se torna fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Nesse sentido, concordamos com o autor para quem a identidade torna-se “celebração móvel”: ou seja, formada e transformada ininterruptamente em relações pelas quais os sujeitos são representados nos sistemas culturais que os rodeiam. Assim, a identidade do sujeito é definida historicamente e este assume identidades diferentes em diferentes momentos, e estas não são unificadas, sendo continuamente deslocadas e, assim, eles são “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2005, p. 13).

No tocante a noção de identidade docente, Nóvoa (1992, 2013), compreende a identidade docente como inerente a um processo em constante transformação – muito fortemente relacionado ao contexto da profissão e das relações estabelecidas nas interações com outros sujeitos que fazem parte deste contexto. Assim, podemos entender que a profissão docente exercida em determinada instituição, na prática profissional e na interação/socialização com outros sujeitos (alunos, colegas de profissão e outros colegas de trabalho) é que o docente se constitui enquanto profissional e vai ao encontro com o que Pimenta (1999) e Iza et al (2014) afirmam que a identidade é um processo de construção social de sujeitos situados historicamente com base a partir da significação da profissão, permeada por “a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentimento que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Seguindo essa linha de raciocínio, Garcia (1999) coloca em debate/reflexão o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), este pode ser entendido como

um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (GARCIA, 1999, p. 144). Para o referido autor, o docente, em seu processo de formação e fases que se inter-relacionam, passam pela formação inicial (ainda na graduação), pela iniciação à docência (como professor iniciante) e pelo desenvolvimento profissional docente.

E é justamente neste processo de desenvolvimento, que a identidade flui, de diversas e variadas formas, onde os docentes com frequência recorrem a artifícios na tentativa de construção identitária, de acordo com especificidades, tais quais: o modelo de escola e seu contexto, ao perfil da clientela escolar e suas especificidades (DAY, 2001). Por fim, pode-se dizer que a construção identitária docente advém da “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2002, p. 229).

Ao partir da perspectiva que a profissão docente é construída de forma complexa, ordenadas por um conjunto de fatores que retem à concepção de que o desenvolvimento profissional docente (DPD) carece ser adotado em perspectiva mais ampla, onde, para além da formação acadêmica, a inserção e relação com o mundo do trabalho nas instituições em são exercidas, estruturas burocráticas e construção da carreira profissional docente exercem ampla influência (IMBERNÓN, 2009). Ampliando um pouco mais essa discussão para uma visão mais holística, o “sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade profissional.” (DAY, 2001, p.15). Para Day (2001), o desenvolvimento profissional abarca todas as experiências de aprendizagens, processo pelo qual os docentes enquanto sujeitos agentes de mudança ampliam e renovam, sós ou em conjunto, o compromisso com propósitos morais de ensino, sendo estes “essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (DAY, 2001, p.20-21).

Pode-se observar que esta complexidade envolvendo o DPD, torna-se condição indispensável para efetivo desempenho profissional - do profissionalismo – dos professores em seus contextos de trabalho (onde há lugar para aprendizagem), bem como para o alcance da tão almejada qualidade da educação, atributo que aprova o propósito moral do ensino. Nesta mesma perspectiva, Marcelo Garcia (1999, 2009a), diz que o contexto da instituição formativa também se torna central para o desenvolvimento profissional dos docentes e de suas competências profissionais, mas extrapola para além desta. Os processos formativos e as experiências que vivenciam, condicionadas às influências multidimensionais e relacionais dos contextos em que se situam é que constituirão o seu desenvolvimento profissional, constituindo a profissionalidade. Por profissionalidade entendo aquilo que lhe é específico na ação docente, no conjunto de conhecimentos, comportamentos, atitudes, destrezas, atitudes e valores fruto de uma construção no

movimento do exercício profissional (GATTI, 2009; NÓVOA, 1999; ROLDÃO, 2004,2007; ESTRELA, 2005; SACRISTÁN, 1999)

Considerando as discussões teóricas tecidas até aqui, é certo que o exercício da docência não pode ser efetivado por qualquer pessoa, mas tão somente pelo grupo que se constituiu a partir da construção do “conjunto de atributos” que caracterizam a profissionalidade docente, atrelado à sua competência e capacidade de mobilizá-los em sua atuação profissional, ou seja seu profissionalismo. Vale ressaltar, nessa perspectiva, que a obtenção dos estatutos de profissionalidade para a então mobilização na ação profissional que caracteriza o profissionalismo, se dá pelos processos de **profissionalização**. Processos estes que implicam “numa mudança qualitativa que se expressa em uma identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente. É um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e intencional” (LIMA, 2015, p. 109). (PARAFREASEAR)

Nesse sentido, entende-se que as narrativas docentes permitem pensar e construir os sentidos sobre seu DPD, haja vista que o processo biográfico-narrativo, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011) possibilita esse olhar multidimensional sobre a experiência vivida e narrada. E é nessa produção de novos sentidos sobre as práticas que DUBAR (2005) se refere ao dizer que a identidade se forja na aprendizagem *in loco*, na aprendizagem direta com o mundo do trabalho (a partir da experimentação do prático), na aquisição de saberes e na experiência direta das tarefas a serem realizadas. Ainda para o autor, a formação e preparação para o campo profissional são a sustentação de uma primeira identidade profissional do indivíduo. No entanto, é no mundo do trabalho que essas “imagens de si” deparam-se com diversas outras identidades, as quais provocam uma dupla transação entre “identidade profissional para si” e “identidade profissional para o outro”.

Por fim, as formas identitárias profissionais então, se configuram nas relações sociais e de trabalho. E são nesses processos de socialização pelos quais as identidades profissionais se constroem e reconstróem e permitem-nos analisar como se identificam os profissionais. Nesse sentido, o processo de identificação de construção de identidade trata-se de “assumir seu pertencimento a grupos (de pertencimento ou de referência), ou seja, assumir pessoalmente suas atitudes, a ponto de elas guiarem amplamente sua conduta sem que a própria pessoa se dê conta disso” (DUBAR, 2005, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo teórico tecido neste texto, buscou apresentar uma reflexão teórica sobre aspectos que compõem a identidade e o desenvolvimento profissional docente, a partir da compreensão da trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica, partindo do pressuposto, de que há um emaranhado de elementos e aspectos subjetivo que constituem essa construção identitária do professor.

Nesta perspectiva, iniciei o texto apresentando o conceito de experiência Schutz, (XXXX), Dewey (XXXX) e demais colaboradores, na tentativa de me aproximar de algumas considerações sobre a abordagem narrativa de Clandinin e Conelly (XXXX) e sua relevância para compreender a construção identitária e o desenvolvimento profissional de docentes a partir da experiência. Uma vez que, esta perspectiva de pesquisa pressupõe o reconhecimento do professor/profissional, enquanto sujeito, capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela, orientando um processo de transformação consciente de si mesmo. Esse caminho mostra-se promissor, também, haja visto uma visão do método narrativo como experiência de formação e, conseqüentemente de construção contínua de uma trajetória identitária profissional docente.

Na sequência, tem-se a discussão sobre a identidade do professor e da profissionalidade necessária ao exercício da docência para a perspectiva de um exercício profissional, para esta preitada, me pautei em diversos autores, tais como, Garcia (1999); Dubar (2005); Berger e Luckman (xxxx), entre outros, para auxiliar na compreensão de que a identidade docente trata-se de “uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica” (NÓVOA, 1992, p. 31). Assim, o diálogo teórico proposto, ainda bastante inicial, faz uso da compreensão das narrativas de história de vida que são/ serão utilizadas para compreender aspectos do processo de constituição da identidade profissional e do desenvolvimento ao longo da carreira de um professor de ensino superior.

REFERÊNCIAS

BERGER, P; LUCKMANNT. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petropolis, Vozes, 2013.

CALLAHAN, C; ELLIOT, C.S. Listening: **A narrative approach to everyday understandings and behavior**. Journal of Economic Psychology; 1996 (17):79-114.

CAMPOS, R.T.O; FURTADO, J.P. **Narrativas: utilização na pesquisa qualitativa em saúde**. Rev Saúde Pública; 2008. 42(6):1090-6.

CAMPOS, RCPR, organizador. **Pesquisa, educação e formação humana**: nos trilhos da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2010. 19.

CLANDININ D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EdUFU, 2011.

CONTRERAS, Domingo J. O docente como profissional reflexivo. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuila. São Paulo: Cortez, 2002.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DUBAR, C. A socialização: **construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo : Martins Fontes; 2005.

FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo J de; MELO, Gilberto F.A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI; FIORENTINI, PEREIRA (Orgs) – **Cartografia do trabalho docente**. Mercado das letras. Campinas – SP, 2003.

FRASER, M.T.D, GONDIM, S.M.G. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia. 2004; 14(28):139-152.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. Trad. Celso Mauro Paciomik. São Paulo: Edusp, 1996. 280p.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto- -Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C.M. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciência da Educação, n.08, p. 07-22, 2009.

GATTI, B.A; BARRETO, Elba. S. de S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IZA, D.F.V; BENITES L.C; SANCHES NETO, L; CYRINO, M; ANANIAS, E.V; ARNOSTI, R.P; SOUZA NETO, S. **Identidade Docente**: As várias faces da constituição do professor. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos. v. 8, n. 2, 2014, p.273-292.

KAUFMANN, J.C. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Maceió: Edufal, 2013.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2010.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, v.19, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed., SP: Hucitec, 2010.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S, DESLANDES, S.F, GOMES, R. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 2ª edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In.: NÓVOA, António. (Org.) *Profissão professor*. Porto-Portugal: Porto Editora, p. 13-34, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15-34.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHRAIBER L.B. **Pesquisa qualitativa em saúde**: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. *Rev. Saúde Pública*. 1995; 29(1):63-74.

SCHUTZ, A. **Sobre a fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

SILVA, A.L. **Entrevista em Profundidade como Técnica de Pesquisa Qualitativa em Saúde Coletiva**. *Saúde Coletiva*; 2005. 02(7):71. 22.

TARDIF, M. **Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICTORA, C.G, KNAUTH, D.R, HASSEN, M.N.A. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 136 p.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. V.29, n.103, p. 535-554, 2008.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-27, 2004.

IZA, Dijnane. F. V; BENITES Larissa C; SANCHES NETO, Luiz; CYRINO, Marina; ANANIAS, Elisângela. V; ARNOSTI, Rebeca P; SOUZA NETO, Samuel. *Identidade Docente: As várias faces da constituição do professor*. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos. v. 8, n. 2, 2014, p.273-292.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15-34.

CORREÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: EXPERIÊNCIAS DE UMA RESIDENTE EM FORMAÇÃO INICIAL

Data de submissão: 20/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Daiana Danubia Bezerra de Oliveira

Universidade Federal de Campina Grande-UFCG
Mestranda em Linguagem e Ensino-PPGLE/UFCG
<https://orcid.org/0000-0003-3910-1485>
<https://lattes.cnpq.br/9413170928979603>

Anderson Rany Cardoso Silva

Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Humanidades (DLH) do campus IV da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).
Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/CAPES 6) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
<https://orcid.org/0000-0002-4752-1896>
<https://lattes.cnpq.br/9787372712840065>

RESUMO: Este trabalho é fruto da atuação como bolsista do subprojeto de Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica, cota (2020-2021), da Universidade Estadual da Paraíba no município de Monteiro – PB. Portuguesa do Programa Residência Pedagógica, cota (2020-2021), da Universidade Estadual da Paraíba no município de Monteiro – PB. As nossas ações didáticas foram realizadas

em uma turma do 6 ° ano de uma escola localizada na zona rural de Monteiro-PB. Nosso objetivo é tecer algumas reflexões sobre a prática da correção textual em sala de aula. Para tanto, será relatado como foi o nosso procedimento de correção da produção textual dos alunos com quem trabalhamos a escrita do gênero memórias literárias. Para a realização de nossa análise reflexiva, fundamentamo-nos em Antunes (2006), Ruiz (2003), Bakhtin (2003), Passarelli (2012). Os resultados obtidos mostram que os procedimentos de que lançamos mão no processo de correção das produções dos alunos facilitaram o diálogo com eles e esse mesmo diálogo resultou em melhorias nas produções finais. Apesar das dificuldades inerentes ao ato de corrigir, a correção é um exercício imprescindível no processo de ensino e aprendizagem da escrita e não pode ser negligenciada no interior da escola, uma vez que compete a esta instituição criar as condições para que os alunos possam ser apropriar da escrita em suas diversas modalidades e gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Escrita. Memórias Literárias. Correção

INTRODUÇÃO

A nossa intervenção ocorreu em uma turma do 6º ano do ensino fundamental e esteve voltado para o estudo do gênero *memórias literárias*, já que a escola estava inscrita nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e a turma em que atuamos precisava ser orientada quanto ao estudo do referido gênero. Tendo em vista que escrever é um processo e que o texto não fica pronto e acabado de uma primeira vez, pois é necessário realizar algumas reescritas, uma das etapas em que mais nos detivemos foi a correção das produções dos alunos a fim de que eles pudessem refletir sobre o que haviam escrito e, a partir das nossas orientações, viessem a reescrever as suas produções, dando a elas a forma e o conteúdo adequado ao gênero em estudo. Assim, considerando essa experiência com a prática da correção, nosso objetivo no presente trabalho é discutir acerca da importância da correção no ensino e aprendizagem da escrita, mas também refletir sobre os nossos próprios procedimentos quanto à realização da correção das produções dos alunos com quem trabalhamos a escrita do gênero *memórias literárias*. Para tanto, vamos relatar como agimos em sala de aula e iremos nos deter em uma única produção escrita por um dos alunos do 6º ano. Interessa-nos pensar em até que ponto a escolha das metodologias empregadas por nós favoreceu o processo de correção da produção dos alunos e os impulsionou à reescrita dos próprios textos, de modo que eles não se sentissem constrangidos ao receber seu texto corrigido e, pelo contrário, se sentissem motivados a reescrevê-los.

METODOLOGIA

As ações didáticas desenvolvidas por nós foram previamente planejadas a partir de uma sequência didática voltada para o trabalho com o gênero *memórias literárias*. O trabalho foi realizado em uma turma de 6º ano do ensino fundamental composta por 31 alunos, mas que normalmente estavam presente na aula uma média de 10 alunos, esse número reduzido se mostrou frequentes nas aulas em virtude da modalidade de ensino de forma remota, isso evidencia-se pois, nem todos os alunos tinham celulares e computadores, como também internet para acesso das aulas. Inicialmente, estavam previstas a ministração de cinco aulas, mas, em virtude da necessidade de correção e recorrecção das produções dos alunos, foram ministradas mais três aulas. Todas as oito aulas foram ministradas de forma remota via plataforma do Google Meet e tinham duração, cada uma delas, de apenas 30 minutos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Serafini, citada por (RUIZ, 2010), afirma que, tradicionalmente, a correção textual é “um conjunto de intervenções cabíveis ao professor para apontar defeitos e erros presentes no texto do aluno”. Entretanto, essa visão estreita do que é o processo de correção faz com

que o ato de corrigir seja reduzido à busca por incorreções gramaticais e não se ofereçam meios para que o aluno consiga perceber que seu texto não é um amontoado de erros, mas resultado de uma intenção de dizer algo para alguém em determinado contexto.

Para Antunes (2006, p.168), “Escrever um texto é uma tentativa que supõe informações, conhecimento do objeto sobre o qual vai discorrer além, é claro de outros conhecimentos de ordem textual discursiva e linguística”. Logo, escrever é um processo que pressupõe a realização de algumas etapas fundamentais: o planejamento, a efetivação do texto, a revisão (pelo aluno e pelo professor) e, por fim, a reescrita (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Muitas vezes, essas etapas não acontecem seja porque os alunos se esquecem de alguma delas, seja porque as condições e as orientações oferecidas pelo professor não favorecem que tais etapas sejam mobilizadas pelos alunos.

A maior parte dos alunos apresenta uma certa dificuldade no processo de escrita. Muitos se recusam a refazer seus textos após o momento de correção, pois desconhecem que escrever é um processo e não se encerra na primeira feitura do texto, e também porque, em virtude de tal desconhecimento, sabem que o texto virá com anotações que lhes exigirão reorganizar o texto e veem isso não como uma oportunidade de aprendizagem e domínio da escrita, mas como uma atividade maçante e enfadonha. Sabemos que a primeira versão do texto do aluno sempre vem acompanhada de alguns problemas, levando o professor a deixar sugestões necessárias para a melhoria na qualidade do texto. Uma forma de melhorar o texto é recorrer à reescrita:

[...] o desenvolvimento de atividade de reescrita reforça a visão processual da escrita. Existe a compreensão de que a primeira versão do texto não é o ponto de chegada, mas o de partida; de que erros são elementos norteadores da aprendizagem; de que é necessário refletir sobre o texto e revisá-lo para aprimorá-lo; de que esse comportamento deve ser estimulado e ensinado, com o intuito de formar produtores de textos numa acepção mais ampla, que planejem, escrevam, revisem e, se preciso, reescrevam os textos (LEITE e PERREIRA, 2013, p. 62)

Por ser fundamental para o domínio da prática de escrita, o professor, no exercício da correção, não pode apenas pedir que o aluno reescreva o próprio texto sem oferecer a ele meios para realizar tal trabalho, assim como o docente também precisa ter consciência de que a prática da correção não se circunscreve ao apontamento no texto do aluno de erros gramaticais. Se é preciso motivar o aluno a escrever, a motivação para reescrever precisa ser redobrada, tendo em vista a visão equivocada que muitos alunos têm acerca da reescrita.

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem que desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, com é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo. (PASSARELLI, 2012, p.142)

Para Ruiz (2003), “corrigir um texto não é uma espécie de “caça erros”, mas, sim, uma maneira estratégica encontrada pelo professor para sinalizar que algo no texto não está bom e precisa melhorar”. Ou seja, a finalidade da correção deve ser auxiliar o aluno, levando-o observar o que pode ser melhorado no seu texto.

Diferentes são as marcas do processo de correção deixadas nos textos dos alunos e elas interferem diretamente na escrita e reescrita. O conjunto dessas marcas está ligado diretamente ao tipo de correção que guia o trabalho do professor quando ele está diante do texto do aluno. Assim, de acordo com Ruiz (2003), os tipos de correção são: a indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa.

Valendo-se do pensamento de Serafini (1989), Ruiz define a correção indicativa como o processo que consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou não são claros. Aqui o professor limita-se à indicação do erro e pouco altera o texto do aluno. Esse tipo de correção pode materializar-se na margem como no corpo do texto do aluno.

Ainda se valendo de Serafini (1989), Ruiz afirma que a correção resolutiva consiste no processo em que o professor intervém no texto do aluno, corrigindo todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. Nesse caso, o professor procura assumir, pelo aluno, a reformulação do texto. Em busca de solucionar os problemas encontrados no texto, o professor deixar as marcas de sua correção no corpo do texto, na margem ou no pós-texto.

Ainda pautada em Serafini, Ruiz afirma que a correção classificatória “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação”. Em alguns casos, o próprio professor sugere as modificações, é mais usual que ele sugira ao aluno que corrija seu erro sozinho. Pelas orientações do professor, o aluno apresenta uma autonomia de corrigir seu texto. Para esse tipo de correção, há uma tabela com os problemas e os símbolos correspondentes a cada um desses problemas. Essa tabela varia de professor para professor e pode nem sempre ser devidamente compreendida pelos alunos.

O quarto tipo de correção é a textual-interativa. De acordo com Ruiz (2003), trata-se de um procedimento por meio do qual o professor escreve comentários mais longos sobre o texto do aluno. Esses comentários são escritos em forma de “bilhetes”. É uma forma encontrada de solucionar problemas para cuja sinalização apenas o corpo e a margem do texto não são suficientes. Os bilhetes não dizem respeito apenas à estruturação do texto, mas falam sobre o empenho no trabalho de produção e revisão do texto. Esses bilhetes vão conduzir o aluno a refletir sobre o que escreveu, como também apontam o que já vai ser necessário para que o seu texto precise ser reescrito.

A troca de bilhetes possibilita ao professor intervir no texto produzido pelo aluno e instaura entre professor e aluno uma interlocução cujo objetivo maior é contribuir para que o aluno possa se apropriar de procedimentos que o auxiliem na construção de um texto que apresente sentindo ao leitor e possa também saber que não está sendo julgado pelas suas tentativas de melhoria no texto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Na primeira aula para o trabalho com o gênero *memórias literárias*, foram apresentadas algumas fotos de objetos e lugares antigos a fim de sondarmos a que lembranças essas fotos remetiam os alunos. Após a apresentação e discussão em torno dessas imagens, pedimos que a turma dissesse o que vinha à mente de cada um quando ouviam a palavra “memória”. As respostas da turma foram registradas na seguinte nuvem de palavras:

Acesse www.menti.com e use o código 2431 6811

Para você, quando se ouve a palavra “memória”, o que lhe vem à mente?

Mentimeter

atenção consciência
passado
lebrasa
história
sele de agoa coisa

Nem todos os alunos responderam à pergunta, as respostas obtidas resultam nas palavras: “Atenção, consciência, passado, lembrança, história, se lembra de alguma coisa”. Percebemos que existem algumas falhas na escrita das palavras, podendo ser de fato ser uma dificuldade na ortografia ou na digitação por terem sido por aparelhos celulares/computadores, e alguns alunos ainda não apresentaram um bom domínio dos mesmos.

Nas aulas seguintes, levamos “A volta”, crônica de Luís Fernando Veríssimo, “No papel branco o recheio de doces lembranças”, de Ana Paula Alves Andrade, e Marcas pauperenses, de Eridiany Aparecida Gonçalves Freire. Esses dois últimos textos foram retirados do material didático enviado pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa. Após a leitura desses textos, passamos a refletir, a partir de um questionário previamente elaborado, acerca das marcas próprias do gênero *memórias literárias* a fim de que eles pudessem saber como o gênero se organizava textualmente para que pudessem escrever eles mesmos exemplares do referido gênero. Como sugestão para a produção, foram apresentadas as seguintes temáticas: “A vida antes e depois da chegada do velho chico em Monteiro”; “Memórias para os viajantes: apresentação da cidade de Monteiro pelo olhar de quem é da cidade”; “Monteiro antes e depois da pandemia”; “Por que o lugar onde vivo é especial?” e “O São João na Princesa do Cariri”

Após a escolha da temática, os alunos deveriam escrever sua memória literária e enviá-la pelo google formulário. Em seguida, após o recebimento da primeira versão do texto, passamos para o processo de correção e, depois, devolvemos os textos para os alunos contendo as sugestões de melhoria para que assim cada um pudesse, a partir das observações deixadas, continuar com o processo de escrita.

O nosso processo de correção levou em conta não apenas os aspectos gramaticais do texto dos alunos. Além disso, tendo em vista que toda a nossa intervenção aconteceu de modo remoto, as correções dos textos dos alunos foram feitas a partir do aplicativo *Canva*, o que nos permitiu escrever os bilhetes nas produções dos alunos de forma diferenciada, de modo que eles vissem tais bilhetes como instruções necessárias para a melhoria do texto e não como marcas avaliativas/punitivas. Além das recomendações de melhorias, os bilhetes apresentavam elogios, ressaltando, muitas vezes, que os alunos conseguiram atender ao que foi solicitado, demonstravam conhecimento do gênero, tinha feito um texto criativo. Para exemplificar como procedemos com o processo de correção, vamos aqui nos deter em um único texto apenas. A aluna que o escreveu escolheu a temática “Monteiro antes e depois da pandemia” para produção da sua memória literária. Eis o texto produzido por ela:

Bom, monteiro antes da pandemia era diferente,a gente tinha alulas presencias podia andar sem máscara tipo isso mudou muita coisa a mais de um ano a gente está assistindo alulas online pro conta desse vírus essa doenca já tirou várias vidas Maisa gente tem que se provinir pra isso tudo passar logo e voltarmos a ser como antes com alulas presenciais e etcmaskara para nos proteger e visitar nossas família nem pensar visita era cada um na sua casa começaram a perder emprego as coisas ficaram difíceis a esperança chegou a vacina e todos na espera para se imunizar desse vírus mas com muita fé todos irão tomar a vacina e tudo vai volta ao normal.

Memória Literária produzida pela aluna A – Primeira versão

Como é possível visualizar acima, a aluna entregou um pequeno texto no qual foram observadas algumas necessidades, tais como: o emprego de maiúscula nos topônimos como em (monteiro), desvios ortográficos como em (provinir), problemas de pontuação, o texto apresenta ausências de ponto e vírgula, e isso dificulta na compreensão do mesmo, apresenta períodos longos, ordenação do texto em parágrafos(a aluna escreveu tudo em um único parágrafo sem divisões), ordenação lógica e desenvolvimento das ideias, adequação ao gênero estudado, colocações inapropriadas ao gênero com o uso de gírias, como na palavra (tipo), além de revisão de alguns problemas de coesão que afetavam a coerência do texto.

O processo de correção desse texto foi delicado para nós residentes. Observamos as falhas presentes no texto da aluna e sabíamos que era necessário que as intervenções fossem feitas. Foi preciso pensar não como um professor juiz que avaliaria o texto mais pelos erros do que pelos acertos. Por isso, fizemos as correções, adicionando, ao lado do texto, bilhetes com as sugestões de mudança.

Pensando como as correções influenciam na relação do aluno com o próprio texto, procuramos com as nossas correções buscar meios que pudessem favorecer a análise reflexiva do aluno sobre o que ele mesmo escreveu, atentando, portanto, não apenas para os aspectos mais visíveis da correção, como os erros de ortografia, pontuação, acentuação, mas, sobretudo, para os problemas de textualidade (adequação ao gênero, coesão, coerência).

Por isso, entre os tipos de correção que Serafini (1989) e Ruiz (2003) propõem, apoiamos-nos mais na correção textual-interativa e enviamos para os alunos as sugestões de modificação do texto, como ilustrado na imagem abaixo:

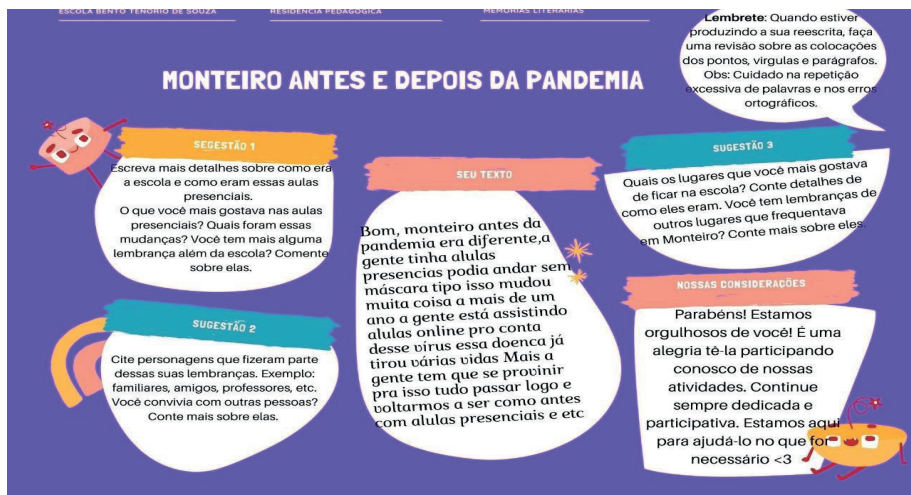


Figura 01 - Metodologias de correção adotadas pelas residentes

Após as nossas sugestões de reescrita, a aluna enviou-nos o seguinte texto:

Bom. as aulas presenciais era bom o que eu mais era de estudar e brincar com as minhas amigas! as aulas eram bem divertidas, uma das lembranças que tenho é do desfile do dia 7 de setembro, foi muito bom. Estava minha mãe minhas coleguinhas de sala, minha prima , a diretora, enfim tinha muita gente essa foi uma das lembranças que tive antes da pandemia. o lugar que eu mais gostava de ficar na escola, era na sala de aula. lá eu e minhas amigas conversávamos quando a professora não estava explicando claro! E estudávamos muito. Agora na pandemia fica meio complicado estudar mais quero que tudo isso passe logo pra gente ter aulas presenciais e rever minhas amigas professores enfim, tô dando o meu máximo nas aulas online ,Assisto todas as aulas .a minha professora de português e bem animada, alegre, gosto muito dela, aliás de todos os professores nessa pandemia a gente não pode tá tendo contato com muita gente,temos que levar bem as mãos e colocar álcool em gel, mais graças a Deus já tem vacina e espero que isso tudo passar logo e que todo mundo seja vacinado.

Reescrita da aluna A. Segunda versão de sua memória literária

Diante da rescrita acima, conseguimos perceber que aluna leu as instruções colocadas no bilhete e houve uma melhora significativa no seu texto. Verificamos que a produção inicial da aluna tinha um número de linhas bem menor. Nesta nova versão do seu texto, já observamos que houve uma progressão das ideias, um aumento no número de linhas do texto a partir do acréscimo de informações. A aluna acatou as sugestões acerca da importância da inserção de maiores detalhes, conforme o gênero *memória* literária solicita. Foi reforçado, na ocasião, que, ao realizar uma produção, é importante que se lembre que outra pessoa vai ler o texto. Logo, é preciso que a pessoa compreenda o que está dito. Como o gênero que a aluna estava escrevendo era uma memória literária, era importante que ela apresentasse elementos suficientes que pudessem detalhar para o leitor o que ela estava rememorando ou permitissem ao leitor do seu texto visualizar na mente o cenário que estava sendo narrado. No cômputo geral, além de uma melhoria dos aspectos gramaticais do texto, o que é mais visível em uma correção, mas não o mais importante, percebemos melhorias na ordenação das ideias, no encadeamento coesivo e na coerência do próprio texto.

A correção nem sempre vai solucionar todos os problemas de uma única vez, mas vai favorecer caminhos para que o aluno possa refletir sobre a própria produção e, com isso, desenvolver melhor suas habilidades com a escrita. Por isso, muitas vezes, o sucesso ou não da prática da reescrita depende da forma como o professor conduz esse processo e das orientações que ele apresenta aos alunos.

Após o processo da primeira e segunda escrita da aluna, levamos as duas produções para a sala de aula a fim de ilustrarmos, sem mencionarmos a autoria, como havíamos procedido e as razões de nossas sugestões de modificações nos textos. As figuras abaixo revelam parte de nosso processo de correção. Como se poderá ver, fizemos o uso também da correção indicativa que consiste em marcar junto à margem as palavras (observem os destaques em amarelo nas figuras) as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou não são claros.



Figura 02 - Exemplos da primeira escrita e segunda escrita

A aluna acatou as sugestões dos bilhetinhos. A correção chegou até a aluna de forma significativa, pois ela tentou reescrever seu texto e observamos uma melhora no processo de reescrita. Acreditamos que conseguimos chamar a atenção dela e da turma para o fato de que a correção é um processo muito importante no processo de escrever. Sabemos também que a primeira correção não vai solucionar todos os problemas contidos no texto do aluno porque, como já dissemos, a escrita é um processo. A primeira escrita é, pois, o ponto de partida desse processo que vai ser marcado por várias idas e vindas.

Ao recorrermos à correção do tipo textual-interativa, seguindo a tipologia e os procedimentos sugeridos por Ruiz (2003), fizemo-lo porque ela permite uma proximidade maior com o aluno, instaura uma troca dialógica muito mais eficaz entre professor e aluno. Este, na correção textual-interativa, consegue absorver os comentários e sugestões do professor sem que se sentir criticado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A correção textual deve ser vista como uma etapa muito importante no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Por isso, é preciso oferecer meios para que os alunos compreendam a importância de corrigir seus próprios textos, razão por que o professor desempenha um papel muito importante, já que a sua função diante do texto do aluno não deve ser de juiz, mas de alguém que vai guiar o aluno a compreender como se deve escrever um texto e como se deve proceder à reescrita desse mesmo texto.

A escolha dos procedimentos adequados quanto à realização da correção nas produções dos alunos evidencia-se importante. A decisão em frisar pela correção textual

interativa, e os procedimentos sugeridos por Ruiz (2003), se mostraram significativos. Percebemos ao fim das produções textuais um avanço muito positivo, principalmente, na interação entre professor e aluno, existiu-se um diálogo através da troca de bilhetes contida nos textos, e eram respondidas conforme os textos apresentavam melhorias e adequavam-se as sugestões deixadas.

Com isso, reforçamos o processo de correção como indissociável para o domínio da prática da escrita, ela vai favorecer o aluno a solucionar os problemas presentes no texto entre as idas e vindas desse processo, vai fornecer meios para que o aluno possa refletir a respeito da sua produção, observando as sugestões de melhoria na qualidade do seu texto, como também o desenvolvimento e aptidão com a escrita. Dessa forma, esse processo deve ser conduzido de forma que as orientações deixadas pelo professor leve ao sucesso do texto do aluno.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Avaliação da produção textual no ensino médio**. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.p. 165-180.
- FIAD, Raquel Salek.; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS M.H. (org). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 55-62.
- LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Implicações da correção do professor na reescrita do aluno**: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair Vieira & BAZARIM, Milene. Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar; CEREJA, William Roberto. *Texto e interação - Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 4ª ed. São Paulo: Saraiva Didáticos, 2019.
- PASSARELLI, Lillian Maria Ghiurno. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2003.

(DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES - UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL

Data de aceite: 01/04/2024

Sueli Andrade dos Santos

Universidade Federal do Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0673-3796>

Maria de Fátima Matos de Souza

Universidade Federal do Pará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-0214-8941>

RESUMO: O presente artigo tem como tema a formação de professores e o objetivo foi analisar os (des)caminhos da formação de professores desde o Brasil Colônia, passando pelos anos ditatoriais, até o período democrático atual, no qual a profissão professor resiste e se mantém no campo das lutas sociais. É uma pesquisa bibliográfica, centrada em autores que tratam do tema como Saviani (2005, 2011, 2013) Gatti (2010; 2019) Tanuri (2000), dentre outros. As análises revelam que os caminhos percorridos para a formação docente sempre foram atravessados por políticas conflitantes e por isso, pode-se falar em (des)caminhos, já que se entende como processo ainda desconhecido, que ainda não corresponde à formação para uma práxis transformadora e socialmente referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. História da educação. Política educacional.

(DIS)PATHS IN TEACHER TRAINING - A HISTORICAL-CONCEPTUAL CONTEXTUALIZATION

ABSTRACT: The theme of this paper is teacher training and the objective was to analyze the (mis)paths of teacher training from colonial Brazil, through the dictatorial years, to the current democratic period, in which the teaching profession resists and remains in the field of social struggles. It is a bibliographical research, centered on authors who deal with the topic such as Saviani (2005, 2011, 2013) Gatti (2010;2019) Tanuri (2000), among others. The analyzes reveal that the paths taken for teacher training have always been crossed by conflicting policies and therefore, it is possible to name (mis) paths, since it is understood as a process that is mismatched, and which does not yet correspond to training for a transformative praxis. and socially referenced.

KEYWORDS: Teacher training. History of education. Educational politics.

(DES)CAMINOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE - UNA CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL

RESUMEN: El tema de este artículo es la formación docente y el objetivo fue analizar los (des) caminos de la formación docente desde el Brasil colonial, pasando por los años dictatoriales, hasta el actual período democrático, en el que la profesión docente resiste y permanece en el campo de las luchas sociales. Se trata de una investigación bibliográfica, centrada en autores que abordan el tema como Saviani (2005, 2011, 2013) Gatti (2010; 2019) Tanuri (2000), entre otros. Los análisis revelan que los caminos seguidos para la formación docente siempre han estado atravesados por políticas contradictorias y por lo tanto, podemos hablar de (des) caminos, ya que se entiende como un proceso aún desequilibrado, que aún no corresponde a la formación para un praxis transformadora y socialmente referenciada

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesores. Historia de la educación. Política educativa.

INTRODUÇÃO

Para compreender a trajetória da formação de professores no Brasil é preciso considerar seu percurso histórico e sua relação como a dinâmica formativa que hoje se apresenta. Em concordância com Gatti *et al* (2019, p. 34), entende-se que a oferta de educação no Brasil, vem-se mostrando um caminho tortuoso, e “no cenário de contradições e dinâmicas societárias que vivenciamos, a formação dos professores se mostra em dissonância com as necessidades sociais e educacionais em face das mudanças em curso.” Por conta disso, a discussão proposta neste artigo analisa os (des)caminhos da formação de professores neste cenário em que as políticas educacionais são atravessadas pela cultura política que vai desde os tempos do Brasil Colônia, passando pelos anos ditatoriais até o período democrático atual, no qual a profissão professor resiste e se mantém no campo das lutas sociais.

Neste sentido, o artigo se divide em duas seções, as quais estão delineadas conforme percurso histórico. Na primeira seção, intitulada *Primeira estação: do início do caminho à Constituição Cidadã*, busca-se trazer discussões sobre a educação no período colonial, perpassando pelos governos ditatoriais, destacando-se que desde as origens a educação brasileira é caracterizada por reformas institucionais. A segunda seção, nomeada *Segunda estação*: embarcando no Estado reformador neoliberal, aborda a formação do professor pós LDB/96, ressaltando os desafios que vem se impondo em um contexto de reformas neoliberais pungentes que colocam em xeque a formação docente na perspectiva emancipadora.

Primeira estação: Do início do caminho à Constituição Cidadã

No que tange à contextualização histórico-conceitual da Formação de Professores no Brasil, condiz com o início da história da sociedade brasileira, sendo que para Saviani (2011, p. 25-26), o ponto de partida em que se pode situar a política em Educação no Brasil data do século XVI, quando iniciaram as tentativas de colonização e o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza, chegou ao Brasil, “trazendo quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios.” Os jesuítas colocaram o plano em ação criando escolas e instituindo seminários, e a partir desse momento, “a história da Educação brasileira, se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas,” numa clara união entre Estado e Igreja Católica.

Diante disso, Saviani (2011, p. 27) compreende que a educação “instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se, evidentemente, de aculturação, já que as tradições e costumes que se buscou inculcar decorreram do dinamismo externo.” Isso indica que “vai do meio cultural do colonizador para a situação de objeto de colonização,” arremata o autor. Para Gatti *et al* (2019, p. 20), “o contexto da colônia e a dependência de Portugal não favoreceram a oferta de educação para os habitantes do Brasil, [pois] a preocupação maior do governo no período era a econômica e a da exploração das riquezas naturais da “nova terra.”

Diante do exposto e da relação entre política, oferta de Educação e formação de professores, há que se compreender os meandros do período colonial, considerando tal como em Saviani (2011, p. 31) que a educação colonial no Brasil se dividiu em três fases distintas: O chamado período heroico (1549-1570) que corresponde à chegada dos jesuítas, até a morte do padre Manoel da Nóbrega; o segundo período que marca a consolidação da educação jesuítica, organizada no *Ratio Studiorum* (1599-1759); e por fim, o período correspondente às reformas pombalinas (1759-1808).

No que concerne ao primeiro período, destaca-se com Saviani (2011) que ao chegarem ao Brasil, os portugueses se depararam com um povo nativo que vivia em uma espécie de comunismo primitivo, já que mantinha uma economia de subsistência, com divisão de trabalho igualitária e os conhecimentos eram repassados de forma direta, na vivência em comum.

Foi exatamente este tipo de educação, que se contrapunha à europeia, que Portugal buscou intervir, dando origem ao que Saviani (2011, p. 43) chama de *pedagogia brasílica* e que segundo o estudioso, foi implementada pelos missionários, em especial as ordens religiosas que aportaram na recém descoberta civilização. Dessa maneira, o autor considera a educação jesuítica como a primeira fase da educação no Brasil e que foi orquestrada pelo padre Manuel de Nóbrega, por meio de um plano que se iniciava com o aprendizado de Português para os indígenas “prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever

e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental.” Ainda segundo o autor, havia o aprendizado profissional e agrícola para alguns e a gramática latina para os que eram encaminhados aos estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra).

O plano, apesar de levar em conta situações específicas da colônia, foi precariamente aplicado e acabou sendo substituído pelo plano organizado pela companhia de Jesus: o *Ratium Studiorum*, configurando-se o segundo período da educação colonial. Vale destacar que o domínio do método educacional jesuítico terminou no século XVIII, com a Reforma de Pombal, quando o ensino passou a ser responsabilidade da Coroa Portuguesa. Foi no período de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que passou-se a atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação e este conta como o terceiro e último período da educação colonial, conforme expresso em Saviani (2011).

No período das reformas pombalinas, os jesuítas eram “responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa.” (MACIEL; NETO, 2006, p. 469). Nesse contexto que após a expulsão dos jesuítas, a ideia era substituir a educação jesuítica pela leiga. Saviani (2013, p. 103) faz lembrar que as ideias pedagógicas do pombalismo estavam centradas nos ideais iluministas e dessa forma, tratava-se de modernizar Portugal, o que se refletia no Brasil.

Dessa forma, a implantação das reformas pombalinas se deu com “a aprovação do Alvará de 1759 com os concursos na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco.” (SAVIANI, 2013, p. 107). Para o estudioso, a marca das reformas teve “caráter mais qualitativo do que quantitativo” e objetivava “criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos.” No que se refere, especificamente, aos professores, pode-se dizer que a Escola das Primeiras Letras (1822-1891) conta como a primeira política do Império voltada à Educação e que trazia no corpo de seu texto, menção às funções do Professor, bem como os ordenados.

Em análise sobre a referida Escola, Moraes (2017, p. 128) questiona se, verdadeiramente foi uma política pública estatal. Em sua contextualização, o autor alerta para o fato de que após a Independência, “a jovem nação herdara do passado colonial uma sociedade escravista, com profundas desigualdades sociais, em que a maioria da população não tinha acesso à escola,” o que ensejou a necessidade de “organizar e dirigir o país dentro dos moldes europeus, modelo de civilização e progresso.” Neste íterim, uma das questões que emergiu foi a formação do quadro técnico, político e administrativo, bem como a Lei de outubro de 1827, (BRASIL, 1827) no Governo de D. Pedro I, que determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. A referida Lei preconizava em seu artigo 6º que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e **os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos**; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, grifos nossos).

Conforme se observa, aos professores cabia desenvolver nos alunos as habilidades básicas, além da doutrina católica, sendo esta última, interessantemente voltada aos meninos. No texto da Lei constata-se que há escolas distintas para meninos e meninas, bem como para mestres e mestras. Às mestras, era requerido que ensinassem, excluídas as noções de geometria, “a instrução de aritmética só as suas quatro operações, [bem como] as prendas que servem à economia doméstica.” (BRASIL, 1827). Isso correspondia à sociedade claramente patriarcal à época, mas de uma forma ou de outra, foi um ensaio para a organização do ensino e das funções dos professores.

Morais (2017, p. 133) compreende que, apesar de buscar naquele momento uma expansão do setor educacional, “a construção de escolas por todo o império, como preconizava a Lei de 1827 [...] implicava construir edificações, por tímidas que fossem, em lugares distantes, no litoral e no interior do país,” o que já constava com um grande desafio, mas ainda havia a questão dos materiais didáticos, e infraestrutura específica para as escolas. Some-se a isso, a dificuldade de controle sobre o funcionamento das escolas, o que possibilitaria, segundo o autor, que houvesse o “mínimo de homogeneidade, inclusive no que tange aos métodos de ensino e ao currículo.” Os desafios eram, por isso, enormes, e dificultaram que a política se implementasse de forma qualitativa. Para Saviani (2009, p. 144), foi neste período que surgiu pela primeira vez a preocupação com a formação de professores, já que “ao determinar que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, “a referida lei estipulava no artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias.” Por conta disso é que se entende que “estava colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.”

Ainda segundo o estudioso, essa exigência por formação foi o que provocou a criação das Escolas Normais, sendo a do Rio de Janeiro a primeira a ser instituída em 1835. O objetivo era a preparação para as escolas primárias, e por isso a preocupação era o desenvolvimento dos conhecimentos que seriam aplicados nas escolas de primeiras letras. Na análise de Tanuri (2000, p. 164), “depreende-se do currículo, bem como das exigências para ingresso, que em nível primário, realizou-se o primeiro ensaio de uma instituição destinada, [...] à formação de pessoal docente para as escolas primárias no Brasil.” Dessa forma, para a autora a formação estava atrelada a um “ensino apoucado, estreitamente limitado em conteúdo ao plano de estudos das escolas primárias.”

Nesse período, diversas escolas normais foram criadas nas províncias, porém, todas “tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de

criação e extinção,” constituindo-se, de fato, em projeto inacabado (TANURI, 2000, p. 64). No entanto, mesmo com as dificuldades e incertezas político-pedagógicas, seguiu-se à expansão das escolas normais e conforme Saviani (2009, p. 145), “o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo levada a efeito em 1890.”

Pode-se dizer, então, que até os anos 1930, na chamada República Velha, houve esforço para a expansão da Educação pública, marcada pelas primeiras Escolas Normais, que objetivavam formar professores para o ensino primário. Contudo, essa formação era muito rudimentar e voltava-se para a instrução básica, ainda sem direcionamento pedagógico claro. Ainda assim, para Gatti e Barretto (2009, p. 37), a formação de professores em cursos específicos no Brasil, ocorreu no final do século XIX por meio das Escolas Normais, sendo que tais escolas “correspondiam ao nível secundário de então,” e os autores fazem lembrar que “nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.”

Contudo, foi também neste período que se evidenciou o entendimento de que o preparo dos professores demandava organização curricular, preparação de conteúdos científicos, além de orientação didático-pedagógica. Saviani (2005, p. 16) corrobora com o exposto ao afirmar que “a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular.”

Tanuri (2000, p. 74) faz lembrar que “à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las.” Nesse ínterim, de acordo com o autor, surgem nos primeiros anos da década de 1930, os cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares, primeiramente no Estado de São Paulo e no Distrito Federal e, posteriormente, em outros Estados da Federação.

Há que se destacar ainda as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Anísio Espíndola Teixeira, importante educador brasileiro que ocupou vários cargos públicos na área educacional, implantando reformas de integração do ensino, bem como de incentivo à formação de professores, defendia uma Educação pública, laica, gratuita. O renomado educador considerava que a educação era “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina processo revolucionário.” (SAVIANI, 2013, p. 222). Uma de suas ações reformadoras foi a criação dos Institutos de Educação, que foram concebidos não somente como para o ensino, mas também para pesquisa.

Nesse contexto, o Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 e dirigido por Lourenço Filho. Ambos foram inspirados no ideário da Escola Nova¹,

¹ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no

que segundo Saviani (2005, p. 16) tinham “como pedra de toque as escolas laboratórios que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas.” Assim, ainda segundo o estudioso, as novas ideias assumiram “formulação mais orgânica e consequente” na gestão de Anísio Teixeira.

A intenção era reorganizar as Escolas Normais para uma formação em caráter específico, contemplando cultura geral e profissional, e assim, o programa a ser implantado nas escolas normais, tinha três modalidades: Cursos de fundamentos profissionais, Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional. (SAVIANI, 2005, p. 17).

Essa mudança de paradigma fez com que os Institutos de Educação buscassem incorporar um modelo didático pedagógico de formação docente. Trata-se de uma reconfiguração do próprio processo educativo, pois se entende com Saviani (2013, p. 247-249), ao analisar as bases e fundamentos da Educação Nova impressas no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova, que o incentivo ao desenvolvimento científico “veio libertar a educação do empirismo,” e no que tange à formação docente, isso impulsionava que fosse mais específica. O autor destaca que o referido Manifesto defendia que a formação docente em todos os graus, deveria ser “elevada ao nível superior e incorporada às universidades.”

Há que se destacar que essa indicação de que dever-se-ia elevar a formação dos professores ao nível superior também impulsionou a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, por iniciativa de Anísio Teixeira, sendo que Escola de Professores foi incorporada à referida Universidade, com o nome de Escola de Educação. O mesmo ocorreu com a criação da USP e a incorporação do Instituto de educação Paulista.

Nesse contexto, estabeleceu-se o paradigma que relativo à formação de professores para o nível secundário e para as próprias escolas normais, sendo que os cursos de licenciatura seriam para a formação de professores para disciplinas específicas dos currículos das escolas secundárias; e “os cursos de pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das escolas normais.” (SAVIANI, 2005, p. 17).

A necessidade de reformas foi se ampliando, sendo que a formação de professores seria novamente revista a partir da Reforma Francisco Campos (1931). Tal reforma, costurada no bojo do Estado Novo, buscava estabelecer de forma oficial e nacional, o processo de modernização do ensino secundário brasileiro, certificando organização à cultura escolar do ensino secundário, através de inúmeras medidas. Buscava-se formar estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil nos anos de 1930.

A Reforma do Ensino Superior de 1931 foi liderada por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas. Tinha, dentre seus principais

Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

objetivos, a reformulação dos currículos e a formação de professores, introduzindo mudanças significativas que visavam melhorar a formação pedagógica e científica dos futuros educadores. A Reforma trazia em seu bojo, o Ensino Superior centralizado no Governo Federal e por isso, impulsionava a criação de universidades federais. Foi neste período que várias Instituições de Ensino Superior foram transformadas em universidades, como a Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ) e a Universidade de São Paulo (USP), por exemplo. Objetivava-se maior ênfase à pesquisa e também à formação dos professores.

Embora a Reforma de 1931 tenha trazido avanços significativos para o sistema educacional brasileiro, também foi alvo de críticas, especialmente relacionadas à centralização do poder no Governo Federal e à padronização do ensino, que às vezes não levava em consideração as especificidades regionais do país. É importante destacar que essa reforma representou um marco na história da Educação Superior no Brasil e teve um impacto duradouro no sistema educacional brasileiro, influenciando o desenvolvimento das universidades e da formação de professores ao longo do século XX e além.

Nos anos 1950, período marcado pelo desenvolvimentismo, Tanuri (2000, p. 78) ressalta a preocupação com a metodologia do ensino, que ainda estava eivada do ideário escolanovista, e segundo o autor, eram “tentativas de ‘modernização’ do ensino, que ocorriam na escola média e na superior,” as quais também atingiam ensino primário e a formação de seus professores. Neste contexto, o referido estudioso faz referência à atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAEE), que resultou do acordo entre o MEC/INEP e a USAID (*United States Agency for International Development*)² e “cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia.” Dessa maneira, o objetivo “se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança, que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência,” arremata o autor.

O PABAAEE surgiu como uma tentativa de modernizar o ensino brasileiro, por um lado, e de outro, os norte-americanos seguiam disseminando sua pedagogia tecnicista tida como inovadora e ampliando a hegemonia sobre o Brasil. Concorde-se com Tanuri (2000, p. 78), que de fato, na concepção do Programa “os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais”. Dessa forma, foram instituídos cursos para professores de escolas normais de todo o país, que contribuíram “para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira nos anos 60 e 70.”

Assim, o Estado, imbuído deste ideário desenvolvimentista e na busca por novos cenários reformistas político-econômicos na política educacional, instituiu em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/61 (BRASIL, 1961). Tal lei, surgida em um período de redemocratização do Brasil, conduziu à unificação do sistema de

² Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. (tradução nossa).

ensino e possibilitou eliminar o dualismo administrativo herdado do Império, pois deu mais autonomia aos órgãos estaduais, regularizou os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação. No entanto, segundo Tanuri (2000, p. 78), a LDB/61:

não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registre-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais.

A formulação da LDB/61, que levou cerca de 14 anos entre sua tramitação e lançamento, de acordo com Marcheli (2014, p. 1.485-1.486), ocorreu “à sombra de um exasperado conflito de interesses,” já que envolvia ambições de dois grupos em especial: “os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, os católicos, cujo mote era a escola privada e a não interferência do Estado[...].” No entanto, ainda segundo o autor, o poder de conciliação do regime liberal populista conseguiu harmonizar os interesses e assim, “tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos,” especialmente no que tange à questão dos Conselhos, “palco onde se desenrolariam todos os conflitos sociais de interesse sobre a Educação brasileira.”

Quanto à formação de professores, a LDB/1961 (BRASIL, 1961) trazia em seu capítulo IV, artigo 52 que o ensino normal tinha como finalidade “a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à Educação da infância.” A referida Lei apontava nos artigos 53 e 54 que a formação dos professores para o ensino primário ocorreria nas Escolas Normais, com tempo exigido entre três a quatro anos, sendo que as Escolas Normais ginasiais expediriam o diploma de regente do ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário. Quanto ao grau médio, a Lei previa que a formação seria feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a de professores de disciplinas específicas do Ensino Técnico, em cursos especiais de Educação Técnica.

Ressalta-se que os referidos artigos foram revogados pela Lei n. 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a qual sinalizava que a formação mínima para o magistério seria a habilitação específica de 2ª grau para o ensino da 1ª a 4ª série, e a exigência de grau superior, em nível de Graduação, para lecionar de 1ª a 8ª série, sendo possível habilitação em cursos de curta duração. Não obstante, em todo o ensino de 1º e 2º graus, seria exigida a habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente a Licenciatura Plena.

Seguindo essa linha histórica, observa-se que na ditadura militar (1964-1985), houve forte intervenção do governo na educação, no sentido de manter o ensino mais controlado e centralizado, o que teve severa implicação na formação de professores. Para o governo militar, a formação docente deveria ser voltada à transmissão de conteúdo,

ou seja, sem grandes preocupações pedagógicas. Sobre este período, Tanuri (2000, p. 79) faz interessante análise, indicando que no pós-64, as preocupações com os conteúdos curriculares e treinamentos de professores se volta, muito mais para formas de modernizar a prática docente, no sentido de operacionalizar “objetivos – instrucionais e comportamentais e assim, “Tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional.

A educação no governo militar imprimia a ideia do desenvolvimento, a qual vinha atrelada à Teoria do Capital Humano, que compreende a educação como “um dos principais determinantes da competitividade entre os países.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47). O fato é que no regime militar, verificou-se claro vínculo entre Educação e modernização, que se impunha sob via autoritarismo.

Por conta disso, Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161-1162) ponderam que em uma sociedade que se “modernizava pela via autoritária, esses dois fatores, conjugados entre si, atuaram no sentido de torná-la a maior categoria profissional do país e de conferir-lhe uma identidade de oposição ao próprio regime.” Os autores em tela analisam o novo perfil do professorado brasileiro, indicando que o magistério apresentava perfil feminino e que a “conjugação entre o perfil feminino e padrão de ensino seletivo era um dos traços dos ‘anos dourados’ da educação brasileira, cujo auge foi exatamente a década de 1960.” Os autores destacam que a formação das professoras ocorria nas Escolas Normais e atraía, principalmente, as jovens de classes mais abastadas. Observam também que apesar de os professores primários constituírem a base do professorado, já despontavam docentes públicos estaduais que a partir de 1970, “constituíram a base do magistério público estadual de 1º e 2º graus.” Essa análise é interessante porque auxilia o entendimento sobre as mudanças que já vinham ocorrendo e somaram-se às mudanças estruturais no sistema nacional de educação, orquestrada pelos militares.

Vale ressaltar a Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que reorganizou o ensino superior em articulação com a escola média e a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que reestruturou o primário e ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus, foram importantes para a reconfiguração de todo o sistema educacional e para a formação de professores. A Lei n. 5.540 que tratou da reforma universitária, estabelecia em seu artigo 30 que a formação docente “para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.” (BRASIL, 1968).

Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161-1164) entendem que o referido artigo abriu a possibilidade para que “uma parte do magistério de 1º grau, não somente o 2º grau, recebesse formação em cursos de ensino superior, como previa a LDB/61, a qual estipulava distinção entre “a formação do professor primário, efetivada nas escolas normais ou institutos de educação, e a do professor secundário, realizada nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.”

No que concerne à Lei n. 5.692/71, Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161-1164), consideram que “foi mais enfática quanto à formação do professor de 1º e 2º graus,” pois além da duplicação de quatro para oito anos, tornou a obrigatoriedade do ensino fundamental a cargo do Estado. A citada Lei previa ainda que cada sistema de ensino deveria ter um Estatuto que contemplasse a carreira dos professores públicos de 1º e 2º graus. Isso, de acordo com os estudiosos, fez com que ao final dos anos de 1970 e início dos de 1980, os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus fossem uma “categoria profissional consolidada, perfazendo um contingente numérico superior a um milhão de membros.” Os autores concluem que o crescimento acelerado da economia brasileira no decorrer de ditadura militar “impôs uma política educacional que se materializou em linhas gerais, nas reformas de 1968 e de 1971,” e isso engendrou uma nova categoria docente de professores formados em cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas. Assim, questões como a extensão da escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, “ocasionou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a célere formação dos educadores, o que se deu de forma aligeirada.”

Neste cenário, depreende-se que, em termos de formação de professores, o crescimento acelerado da demanda por educação fundamental fez com que a qualidade importasse menos que a quantidade. Essa combinação entre a demanda e oferta, provocou uma busca por formação mais aligeirada, e assim, em concordância com Júnior e Bittar (2006, p. 1165), provocou arrocho salarial, deteriorando “ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico,” e isso se refletiu no “fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, [que] teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus.”

Adentrando os anos de 1980 e no intuito de fomentar novas condições históricas de superação ao regime militar no Brasil, as políticas públicas educacionais encontram-se entre dois polos opostos: a concepção conservadora no campo da administração educacional e a concepção crítica progressista, sendo que esta última ganhou tamanha amplitude que acabou sendo relacionada com a democratização da educação e sua consequente gestão democrática. Isso tornou-se foco principal nas ações políticas das diversas entidades³, instalando-se o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, lançado oficialmente em Brasília, em 9 de abril de 1987 por meio da “Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita.” (BORGES, 2012, p. 145). Este Fórum representou o ideal político de grande parte dos intelectuais brasileiros comprometidos em lutar pela redemocratização do país, somando aos interesses da sociedade civil, perante novas formas, particularmente, através do desempenho de entidades, aglutinando coletivos socialmente organizados.

Pouco tempo depois do lançamento do referido Fórum, ocorreu a promulgação da Constituição Federal Brasileira, no ano de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), na qual foi

³ ANDES, ANPED, ANDE, BPBC, CPC, CEDES, CGT, CUT, FENOE, FASUBRA, OAB, SEAF, UBES e UNE.

garantida pelo Estado o direito social à Educação, estabelecendo-se que o setor público e a família devem proporcionar e impulsioná-la, conjuntamente com a sociedade civil. Pode-se dizer que isto impulsionou também a necessidade de qualificação do professor para o exercício profissional. Desta maneira, na perspectiva de criar novas políticas públicas educacionais inovadoras que pudessem causar mudanças no campo educacional, bem como trouxessem legitimidade à CF/88, é que se pode frisar que a década de 1990 foi de intensa mobilização para reformas direcionadas para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Entende-se, pois, que a LDB/96 demarca período histórico que corresponde à segunda estação deste estudo.

Segunda Estação: Embarcando no Estado reformador neoliberal

Seguindo a trajetória da Educação e em especial, da formação de professores, considera-se que a LDB é um marco histórico relevante da política educacional. A referida Lei ficou também conhecida como “Lei Darcy Ribeiro,” em homenagem ao educador atuante na democratização do ensino e nos debates que envolveram Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários da educação, dentre outros.

Em meio às disputas e no eminente Estado reformista que se engendrou a partir dos anos 1990 no Brasil, pode-se dizer que o embate ocorrido para a instituição da LDB/96 deixou como maior vencedor o neoliberalismo que passou a conduzir também os caminhos pedagógicos. Tal afirmação pode ser evidenciada no artigo 1º § 2º que preconiza que “a educação escolar deverá vincular-se ao **mundo do trabalho** e à prática social.” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Vale destacar que “mundo do trabalho” é um dos termos empregados e que consta nos diversos documentos educacionais que tiveram origem em um período de intensa produção documental, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dentre outros. Vale lembrar que, tal como afirma Shiroma (2003, p. 65), os “termos tão comuns no setor produtivo tornaram-se mascotes da política educacional, afetando de modo peculiar a vida cotidiana nas instituições educativas.” Conceitos de competência, produtividade, excelência, mérito se tornaram comuns e, principalmente, deixaram os professores no centro do furacão, como protagonistas e algozes.

No que tange à formação de professores, é preciso destacar que foi a publicação da LDB/96 que antecipou a exigência da formação em nível superior para professores da Educação Básica (BRASIL, 1996)⁴, numa recomposição que já vinha se estabelecendo desde a versão implantada em 1961, que passou por alterações em 1971 e chegou a 1996, com uma revisão bem mais ampliada.

4 O Artigo 62 da LDB admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

No entendimento deste artigo, cabe também discutir, portanto, os caminhos trilhados neste percurso para vislumbrar a complexidade da formação de professores no século XXI e nesse contexto, compreende-se que a LDB/96 veio corroborar com a ideia de centralidade do papel do professor para o sucesso ou não da escola. Isso porque o texto propugna em seu artigo 62 que deve ocorrer em Curso de Licenciatura Plena para atuação na Educação Básica, o que ainda constitui um desafio tanto para a União, como para Estados e municípios brasileiros, entes federativos apontados no referido artigo como responsáveis em promover, em regime de colaboração, a formação mínima exigida para o exercício da docência.

A referida atualização no texto da LDB/96, trouxe importante discussão, que à primeira vista pode passar despercebida, mas que é essencial para entender o enredo da formação docente. Ocorre que para a LDB/96, a formação dos professores deveria ocorrer nas Universidades e Institutos Superiores de Educação, mas no texto corrigido da Lei n. 13.478/2017, destitui-se de obrigatoriedade destes *loci* de formação, ampliado espaço para Instituições de Ensino Superior privadas. Tal mudança tem sido foco de debates sobre a possibilidade de ser um retrocesso quanto à qualidade da formação, pois as instituições privadas não têm a obrigatoriedade de organizar-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, o que poderia incidir na prática profissional. Há também uma vertente de estudiosos que se preocupa com a possibilidade de abertura para a Educação à Distância, retirando, nesta análise, um espaço de discussão muito amplo que uma formação presencial traz para o profissional da área.

Isto remete à Shiroma (2003) quando discute os novos ares reformistas e sua relação com o professor. Um termo que a pesquisadora aborda com veemência é a “profissionalização” que, segundo ela, foi eleito como “conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990,” e que entrou no rol de termos que alusivos à competência tão exigida dos educadores. Desta forma, a pesquisadora afirma que apesar de a política de profissionalização aparentar atender reivindicações antigas, na prática:

De um lado, as diretrizes do Ministério da Educação, regulamentadas pelos documentos do Conselho Nacional de Educação, avançam na direção de uma formação de professores mais prática, menos teórica, um ensino profissionalizante. De outro, várias entidades de educadores se organizaram em defesa de uma formação universitária a todos os professores, com sólida base docente onde teoria e prática estejam articuladas. (SHIROMA, 2003, p. 66).

Verifica-se, portanto, que ao endossar uma formação mais profissionalizante, retira-se do professor o que lhe pode diferenciar de mero instrutor: a formação sólida, ampla, em espaço de compartilhamento de ideias e discussões. Shiroma (2003) ainda se refere às diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Nível Superior, publicada em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação, tecendo a crítica

de que a indicação de que o professor deveria experienciar aquilo que irá colocar em prática na escola, assemelha-se ao modelo tradicional de formação de Medicina, internato, ou “residência pedagógica”, num processo chamado por ela de “simetria invertida.” Aqui, considera-se, que o papel do professor se mostra minimizado, como se estivesse sujeito a um modelo padrão, afastado de sua propriedade crítica e reflexiva.

Concorda-se com Monteiro *et al* (2022, p. 13) que, mesmo identificando avanços quanto à atualização e estruturação, e especialmente reconhecendo a importância do *status* concedido ao cenário educacional, “a nova LDB surge em meio à difusão das políticas elaboradas e impulsionadas pelo avanço do neoliberalismo, especificamente no que tange à Educação,” visto ser esta a nova “arma” para o convencimento na guerra de posição que remete ao filósofo Antonio Gramsci. Destaca-se que os holofotes lançados ao professor são fruto de eventos internacionais que alinham diretrizes para a América Latina, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, ou ainda oriunda dos documentos da Comissão de Estudos para América Latina e Caribe (CEPAL) e do relatório Delors (1993-1996), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Vale ressaltar, então, que as reformas que permeavam os documentos educacionais brasileiros e que desaguarão na LDB/96 constituíam uma estratégia internacional e, evidentemente, provocaram as discussões acerca da formação docente, sendo que “esse novo professor precisa dar conta de novos desafios,” já que a educação “transformou-se em meio para se alcançar uma meta, a de conseguir classificar-se bem nos testes, difundindo a ideologia de que no mundo do trabalho, vencem os melhores.” (SOKOLOWSKI, 2015, p. 236).

Para a LDB/1996, a formação de professores é vista sob um discurso político, como um meio de modernização dos conhecimentos que vai ao encontro do interesse pela rápida atualização das aprendizagens e do avanço tecnológico. A ideia de formação está de acordo com as políticas estruturadas para a América Latina, que possui como fundamentais apoiadores os Organismos Internacionais, e no ritmo das avaliações pré-estabelecidas para alcançar metas, o Ministério da Educação – MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP–, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁵–, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, mas ainda assim, isso seria o suficiente para que o professor seja assistido de fato pelo Estado. Assim, no ano de 2005, foi observado que o IDEB registrou nota baixa, sendo que a média nacional era de 3,8 e com isso o MEC instituiu junto ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE⁶ uma meta de alcançar nota

5 IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Fonte (MEC).

6 PDE criado pelo MEC no ano de 2007 é um plano executivo, que busca integrar um conjunto de programas que

6,0 na 1ª etapa do Ensino Fundamental, até 2022. Este sistema de avaliação é a nova forma de estabelecer os parâmetros ditos aceitáveis e põe em xeque toda a organização educacional.

Observa-se nestas discussões que a mera exigência de formação, tal como se verifica na LDB/96, ou ainda nas metas do PNE, não encerra e nem facilita o caminho da formação docente, dada a sua complexidade. Os embates ideológicos quanto à formação do professor são amplos, sendo possível afirmar que a ideia de formação como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Compreende-se ser relevante pensar acerca de como os efeitos e resultados das formações estão sendo ressignificados no meio escolar, pois a formação docente, além de promover a expressão de um saber mais atual, ainda “possibilita a troca de experiências entre docentes/alunos, numa construção coletiva do conhecimento, resultante de inúmeras visões/identidades”, o que na verdade, resulta em um grande enriquecimento no ambiente escolar, que é um local carregado de contradições, (IMBERNÓM, 2009, p. 19).

Com isso, partindo do princípio de que a formação docente precisa ser entendida como um contexto contínuo, e que o ressignificar é colocar em prática, para que tenha sentido, concorda-se com Imbernóm (2009) quando afirma que tanto a análise quanto o reconhecimento no ambiente da escolar, proporcionam aos docentes subsídios para que, a partir daí, possam pensar e explorar a fim de enriquecer o processo ensino-aprendizado dos alunos.

Por conta disto é que a formação de professores não deve ser prevista a partir das ciências e seus campos multidisciplinares, como acréscimo destas áreas, mas sim a partir da função social própria à academia – para formar as novas gerações, transcender conhecimento reunido e alicerçar valores e práticas adequadas com nossa vida social, conforme destaca Gatti (2010).

Discutir programas de políticas públicas educacionais canalizadas para a formação docente requer destacar Paulo Freire (1996), que considerou indispensável à reflexão avaliativa da própria ação, no ambiente escolar, uma vez que, para o autor a formação continuada deve ser tratada de forma singular como qualificação contínua do magistério.

Souza (2016) realça que a partir do final do século XX, a área da formação docente presenciou a chegada de novos termos e conceitos pertencentes aos professores, cujas nomenclaturas têm relação direta com sua formação e seu desempenho profissional. Manifestações como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimento e competências revelaram fazer parte da nomenclatura vigente da área.

envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação.

Estimadas ou não, essas atuais terminologias e conceitos se inseriram nas discussões a respeito de Educação, mais precisamente, sobre a formação docente. O que se pode dizer é que estes termos cunham uma necessidade pungente de formação reflexiva, fruto de tantas discussões acerca do papel do professor no cenário político, mas que, perigosamente, ainda podem ensinar, o processo de culpabilização que veio sendo implantado nas políticas reformistas desde 1990.

Hoje, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ainda padece de consequências do elevado crescimento das redes públicas e particulares de ensino fundamental, e dos arranjos que foram vitais para que as escolas pudessem atuar. Todavia, é necessário, considerando tal crescimento, que se busque caminhos para que a formação docente não seja atropelada por este processo e minimizada em sua importância, pois a carreira docente e suas concepções profissionais precisam ser enfatizadas, não deixando de considerar o seu caráter reflexivo. (GATTI e BARRETO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se no decorrer destas breves considerações que o contexto histórico evidencia os (des)caminhos na formação de professores, deixando à mostra uma fratura muito exposta e ainda existente entre o que existe, de fato, em termos de docência e aquilo que se almeja. No percurso da formação docente no Brasil, evidencia-se o jogo de interesses que se refletem nas legislações educacionais e se reverberam nas práticas, na formação e na identidade do professor.

É neste contexto que a exigência de formação se impõe e é inquestionável que programas como o PARFOR⁷, por exemplo, que foi criado com intuito emergencial, já se tornou de fato, uma política educacional com mais de 10 anos de existência. Entretanto, com exceção desta necessidade vital, é preciso discutir a qualidade da formação ofertada, o desenvolvimento do processo formativo, sobretudo no contexto ideológico do cenário reformista que em meio aos vários debates, traz o discurso de culpabilização do professor pelas dificuldades da Educação.

No caminho trilhado neste texto observou-se que a formação docente vem sendo atravessada pelas políticas conflitantes do Brasil e por isso, se pode falar em (des)caminhos, já que se entende como processo ainda desconstruído entre uma formação docente que instigue a educação emancipadora, de um lado e, uma formação para que visa somente atender às exigências de uma educação cada vez mais mercadorizada.

⁷ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, criado em 2009, pelo Decreto n. 6.755/2009.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. A Política Educacional nos anos de 1980 e 1990: Qual a proposta de democratização da Gestão Escolar? **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/MW FURB, v. 7, n.1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E211BR105G0&p=reforma+educacional+d%C3%A9cada+de+80+e+90+no+brasil>.

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm.

BRASIL, **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm.

BRASIL, **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm

BRASIL, **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=5692&ano=1971&ato=f4ekXQU50MjRVt190>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996a. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9.394, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm.

BRASIL. **Lei n. 13.478, de 30 de agosto de 2017**. Altera a lei n. 9.394/96, para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.478-2017&OpenDocument

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 294p. 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmaso Afonso de ALMEIDA; Patrícia Cristina Albieri de. (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A Educação brasileira no período pomalino: uma análise histórica das reformas pomalinas do ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHfG36c6Z9B/>.

MARCHELI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665>.

MONTEIRO, R. R. M.; MELO, C. B.; M., JÚNIOR, A. G.; BARBOSA, A. P. L. A formação de professores à luz das Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e 1996. **Rev. PEMO**, Fortaleza, v. 4, p. e48396, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8396>.

MORAIS, Renant Araújo. A escola de primeiras letras no Brasil império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 2, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/299>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire-São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (coleção Leitura).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: revista do Mestrado**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (orgs.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. Levantamento histórico da formação de professores no Brasil, dos anos 30 aos anos 90: legislação e políticas educacionais. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 49, p. 225-238, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8144>.

SOUZA, M. I. P. de O. O Parfor como política emergencial de formação de professores e suas implicações na ação docente: uma reflexão. **Periódicos UFPA: Educação & Linguagem**. v. 19, n.1, p. 155-188, jan-jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/7915/6050>.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Rev. Brasileira de Educação**, n.14, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf>.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CAMINHO PARA UM ENSINO/EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Data de submissão: 09/02/2024

Data de aceite: 01/04/2024

Márcia Lenir Gerhardt

Instituição de ensino, Colégio Politécnico
da Universidade Federal de Santa Maria/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-1914-2917>

Guilherme Barbat Barros

Instituição de ensino,
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0003-1544-4707>

Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Instituição de ensino, Colégio Politécnico
da Universidade Federal de Santa Maria/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/188645953241226>

Leonardo Cassol Rodrigues

Instituição de ensino, Colégio Politécnico
da Universidade Federal de Santa Maria/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2302535056571437>

Juliana Rodhe Neves

Instituição de ensino, Colégio Politécnico
da Universidade Federal de Santa Maria/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/2096043783799472>

Gustavo Padilha

Instituição de ensino, Colégio Politécnico
da Universidade Federal de Santa Maria/
UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/3312958479549076>

RESUMO: Este estudo apresenta o desenvolvimento de uma ação educacional que buscou estimular a autonomia e o protagonismo dos saberes no sujeito da aprendizagem por meio do incentivo a uma educação inovadora. Buscando envolver o aluno como sujeito ativo do fazer pedagógico, como um protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem, desenvolveu-se, com alunos da 2ª série/2023 do ensino médio do Colégio Politécnico da UFSM, uma proposta cujo tema foi o patrimônio histórico cultural de Santa Maria/RS. Objetivou-se sensibilizar os adolescentes para a educação patrimonial, bem como para o estudo e a criação para um folder, um *Padlet* de turismo e um vídeo convidando as pessoas a conhecerem o patrimônio de Santa Maria. Inicialmente, disponibilizou-se para os alunos artigos, informações da mídia e bibliográficas sobre

a história da arte, arquitetura, datas e curiosidades da cidade. As aulas foram realizadas em diferentes espaços do município, com visitas-técnicas a prédios históricos e a museus, espaços por poucos conhecidos. Para a escolha do local a ser pesquisado e coleta dos dados, cada grupo foi convidado a fotografar, entrevistar a comunidade e filmar os espaços que consideraram importante para serem divulgados como pontos turísticos a visitados. A proposta ainda está em andamento. Os materiais construídos em língua portuguesa serão trabalhados pela professora de inglês, realizando sua tradução para posterior impressão e divulgação. Foi possível reconhecer e (dar a) conhecer espaços do município, além de sensibilizar os envolvidos da importância de preservarmos o nosso patrimônio histórico e cultural da cidade. De mesmo modo, com esse processo de ensino, o educando vai se familiarizando com as diferentes etapas do fazer ciência. Acreditamos, ainda, que, dessa forma, estamos contribuindo, a partir de uma ação prática, para uma educação e consciência da importância do patrimônio histórico local, regional, nacional e mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio. Educação. Inovação. Arte. Cultura.

HERITAGE EDUCATION: PATH TOWARDS EMANCIPATORY TEACHING/ EDUCATION

ABSTRACT: This study presents the development of an educational action that sought to stimulate the autonomy and protagonism of knowledge in the subject of learning by encouraging innovative education. Seeking to involve the student as an active subject of pedagogical practice, as a protagonist of their teaching and learning process, a proposal was developed with students from the 2nd year/2023 of high school at the Polytechnic College of UFSM, whose theme was the historical cultural heritage of Santa Maria/RS. The aim was to raise awareness among teenagers about heritage education, as well as to study and create a folder, a tourism Padlet and a video inviting people to get to know the heritage of Santa Maria. Initially, articles, media and bibliographical information on the history of art, architecture, dates and curiosities of the city were made available to students. The classes were held in different spaces in the city, with technical visits to historic buildings and museums, spaces few know about. To choose the location to be researched and collect data, each group was invited to photograph, interview the community and film the spaces they considered important to be publicized as tourist attractions to visit. The proposal is still in progress. The materials created in Portuguese will be worked on by the English teacher, translating them for later printing and dissemination. It was possible to recognize and (make) known spaces in the city, in addition to raising awareness among those involved about the importance of preserving our historical and cultural heritage in the city. Likewise, with this teaching process, the student becomes familiar with the different stages of doing science. We also believe that, so, we are contributing, through practical action, to education and awareness of the importance of local, regional, national and global historical heritage.

KEYWORDS: Patrimony. Education. Innovation. Art. Culture.

INTRODUÇÃO

Somos hoje a continuação, a “evolução” de um passado, de momentos que se tornaram o presente, que já anuncia um futuro, que se tornará muito brevemente passado. E assim, vão se criando e fechando ciclos, isto é, décadas, séculos, milênios, ...

Nos é ensinado que precisamos conhecer nossa história, as conquistas, as derrotas, os erros cometidos pelo passado, para que as futuras gerações não mais as repitam. Porém, o que ainda não conseguimos entender é como que a mais cruel forma de tentar resolver problemas, sejam políticos, geopolíticos ou de interesses de poucos grupos como as guerras, ainda prevalece e é utilizada por pessoas que ocupam espaços de poder, as quais deveriam proteger, crescer, resolver as diferentes situações, de forma que a humanidade evoluísse.

Ao visitarmos museus, centros históricos, igrejas, catedrais, cemitérios, praças observamos a presença da história dos que ali estiveram antes de nós, que construíram, fizeram aquele espaço e marcaram as épocas/anos anteriores. É por meio desses espaços que conhecemos, sentimos, vivenciamos, percebemos a história, a nossa história. Esses espaços, que se tornam patrimônio de todos, é o que nos permite fazer as diferentes leituras do que foram as sociedades anteriores, e entendermos muito do nosso presente para projetarmos e construirmos um futuro, mais humano.

Ferreira, nessa mesma esteira, já dizia que

Sensações e associações despertam a memória das nossas experiências sensíveis e culturais, individuais e coletivas de modo que toda a nossa vivência passada e conservada na memória seja acionada. Na realidade é necessário despertar aqueles valores ou juízos perceptivos a que já nos referimos, compreender uma interação entre o passado e o presente, entre as sensações de ontem e de hoje, mais a reflexão sobre elas para compará-las e perceber-lhes os pontos de convergência e/ou divergência. Esta recepção supõe o repertório do receptor e sua atração reflexiva sobre as próprias experiências (FERRARA, 1991, p. 24).

Nesse aspecto, a Educação tem papel fundamental, pois objetiva alcançar um todo sem discriminar espaços, classes sociais, categorias. As escolas são espaços onde a sociedade também vai se constituindo e construindo seus valores, sua cultura e suas riquezas, e é nela onde encontramos uma das fontes para desenvolver uma educação patrimonial sem distinção, fortalecendo a formação de uma sociedade ciente e mais consciente de suas crenças e de seus valores. Para Scifone (2022, p. 04),

O princípio da autonomia dos sujeitos implica que as práticas educativas estejam voltadas a fomentar nos educandos a capacidade de anunciar e enunciar o que é patrimônio cultural para si próprio, aquele patrimônio que habita o coração dos grupos sociais e a memória coletiva. Os inventários participativos constituem, nesse sentido, um recurso fundamental no processo de assunção da identidade cultural, já que eles são pesquisa de seu próprio mundo.

Necessitamos, assim, no momento continuar (re)discutindo a Educação, a escola, a universidade e, nesse percurso, já se percebe a necessidade do incentivo a uma educação inovadora, que estimula a autonomia e o protagonismo dos saberes no sujeito da aprendizagem, visando a uma educação humana, cidadã. A escola é um dos espaços responsáveis por provocar os educandos, do mesmo modo como a sociedade a serem sujeitos atuantes, autônomos e protagonistas dos saberes e da aprendizagem.

A partir dessas preocupações, com uma educação humanizadora e com cidadãos capazes de se reconhecer no outro e com o outro, no mundo e com o mundo, é que o tema Educação Patrimonial se destaca como uma via para a construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento coletivo. Focados nas diferentes realidades, macro e micro, na importância da temática na educação e no desenvolvimento social, busca-se contribuir com uma educação inovadora, em que o aluno é sujeito, protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem e preservação cultural.

Dessa forma, a proposta aqui apresentada objetivou sensibilizar adolescentes e seu entorno sobre a importância de (re)conhecer o patrimônio local para entendermos nosso lugar no mundo. A proposta foi desenvolvida na área de Linguagens, com estudantes da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, do ano de 2023, uma proposta cujo tema foi Patrimônio Histórico Cultural de Santa Maria/RS. Realizou-se o estudo, o reconhecimento dos espaços para a criação de um folder turístico, um *Padlet* e um vídeo convidando as pessoas a conhecerem o patrimônio santa-mariense.

Tendo passado pela vivência do processo, de forma imersiva e colaborativa, o educando se familiarizou com o fazer ciência, passando desde o levantamento da problemática e seu estudo até a elaboração e execução de uma proposta de intervenção social. Acreditamos, diante disso, que contribuímos para a educação e para a consciência do Patrimônio, a partir do local, com vistas ao mundial e que, para respeitar, precisamos conhecer, dar a conhecer e reconhecer e isso implica estudar, discutir, ver, observar, vivenciar.

O PROCESSO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA

O cotidiano de nossa cidade, nosso lugar de convivência, se faz presente quando pensamos nossas aulas, nossa sala de aula, nossa escola. Com esse olhar é que surgiu a proposta relatada aqui, a qual foi desenvolvida durante o ano letivo de 2023, com estudantes da segunda série¹ do Ensino Médio do Colégio Politécnico da UFSM, em Santa Maria/RS, nas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Linguagens e suas Tecnologias.

Inicialmente disponibilizaram-se leitura de artigos, informações da mídia local como fonte para as pesquisas bibliográficas sobre a história da arte, da arquitetura, da cidade, datas, curiosidades sociais e sempre se incentivou os educandos a buscarem leituras em fontes seguras.

¹ Nas demais séries também são desenvolvidas atividades contextualizadas, as quais, de mesmo modo, serão reportadas em outros espaços.

As aulas de Artes foram realizadas em diferentes espaços do município, com visitas-técnicas a prédios históricos e a museus, espaços por poucos conhecidos, como um dos maiores espaços contínuos de edifícios em *Art Déco* do mundo, situado em uma das avenidas centrais da cidade, Avenida Rio Branco. Isso justifica-se, por exemplo, por Foletto (2008), para quem a cronologia dos movimentos artísticos e culturais da humanidade podem ser traduzidos pela arquitetura, podendo ser considerada um documento histórico.

A proposta para os educandos desenvolverem foi a seguinte: se imaginar proprietário de uma empresa/agência de turismo, e a demanda do momento foi a de criar um folder turístico, um vídeo apresentando o local escolhido e um *Padlet*. Esse material ficaria disponível no site da agência de turismo. Nesse material seria necessário aparecer as informações do local eleito, as informações culturais, históricas, artísticas, curiosidades.

O folder foi realizado por cada um dos alunos, o vídeo e *Padlet* foram construídos em grupos. A organização geral do mural virtual ocorreu de forma colaborativa entre os estudantes.

Para a escolha e coleta dos dados, cada grupo foi fotografar, entrevistar a comunidade e filmar os espaços que consideraram importante para serem divulgados como pontos turísticos da cidade de Santa Maria/RS. A Figura 1, a seguir, ilustra a produção de um dos produtos, o folder.



Figura 1 – Exemplo de folder criado pelo educando Gustavo Padilha

Fonte: Acervo dos autores

Para o folder, cada um escolheu o local que considerou importante e, também, o considerou como patrimônio. Para a construção, foi necessário pesquisar a respeito das suas características artísticas, arquitetônicas, históricas. Durante esse processo, foi necessário que cada estudante buscasse identificar o local/patrimônio, compreender a cidade no contexto da história geral e local, estabelecer conexões com a história da arte e o desenvolvimento econômico, social, político, cultural da época. Ações como esta dialogam com as perspectivas e metodologias ativas de aprendizagem.

Os folders construídos em língua portuguesa serão trabalhados pela professora de inglês, em outra etapa durante o ano de 2024, para posterior impressão e divulgação. Isso torna o processo contínuo e cada vez mais colaborativo.

Na sequência, construiu-se um vídeo de divulgação do patrimônio santa-mariense e um *Padlet*, onde foram postados os vídeos e informações sobre o espaço pesquisado pelos estudantes. Uma visão panorâmica do mural virtual pode ser conferida na Figura 2, um *print* do endereço <https://encurtador.com.br/cknt8>.

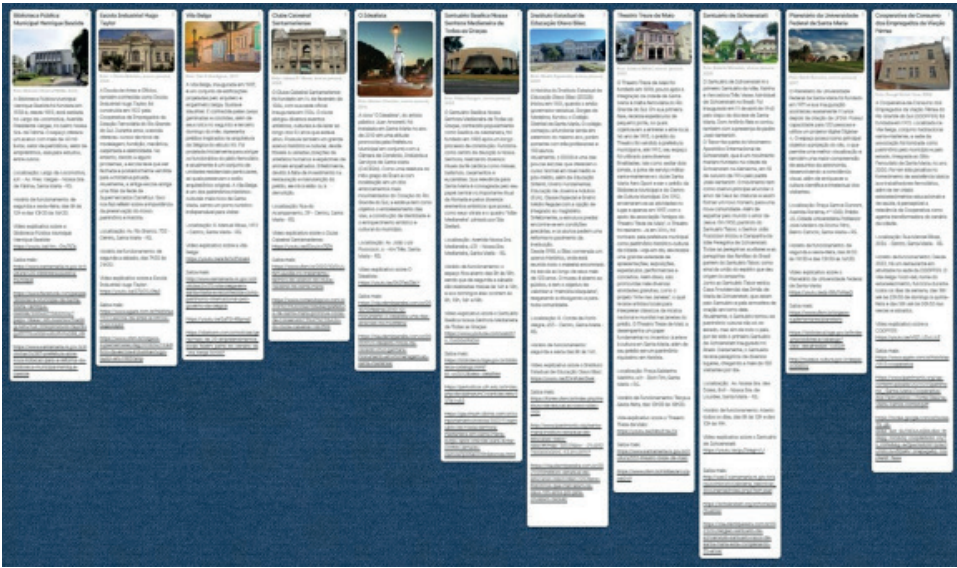


Figura 2 - Padlet

Fonte: Acervo dos Autores

Essa atividade foi desenvolvida por meio do diálogo entre diferentes disciplinas, sendo os componentes Artes e Língua Portuguesa estruturantes da proposta. Os demais contribuíram para a construção interdisciplinar do conhecimento, do saber para a preservação sustentável do patrimônio e o sentimento de pertencimento fortalecendo a identidade e a cidadania.

Cremos termos dado um passo importante. É sabido que a “Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural [...], que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, p. 06, 2023).

Percebeu-se inicialmente um estranhamento por alguns envolvidos, pelo fato de terem de buscar as informações, de construírem seus conceitos e não receberem todas prontas. Ir a campo, perceber / conhecer / reconhecer e analisar as diferentes situações foi um trabalho educativo, desafiador e construtivo, mesmo que alguns não tenham percebido, naquele momento, a importância desse processo.

Esse processo construtivo do conhecimento nos permite ensinar e aprender, o que dialoga, também, com Freire (1998, p. 25), isto é, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, indo na contramão da educação bancária e conteudista. Ansiamos ter contribuído com a formação de um sujeito crítico, sensível e político.

PARA CONTINUARMOS REFLETINDO

Prezando por uma educação humana, dialógica, democrática, a proposta desenvolvida com os educandos proporcionou-lhes um novo olhar, uma nova percepção, não somente à cidade, à sociedade da qual fazem parte, e sim, também ao ensino, a Educação, a escola. O ensino a partir dessa interlocução é uma forma de valorizar o que foi construído no passado, as gerações que foram responsáveis pelo que temos hoje, a nossa identidade.

Conhecemos quem fomos, quem somos e os diferentes espaços através do trabalho já realizado por pessoas e instituições preocupadas em não deixar cair no esquecimento nossa história, costumes, cantos, credos, festividades. Para termos memórias, precisamos aprender a valorizar os diferentes momentos, sejam os que já passaram como aqueles que estão sendo construídos.

A proposta desenvolvida alcançou seu objetivo inicial e, além disso, permitiu aos envolvidos perceber como nosso patrimônio, nossa cultura é tratada pela sociedade, pelos políticos, pelas políticas públicas. Ações como essa abrem um espaço de reflexão, para cada um pensar o quanto responsável cada um de nós é para a preservação dos bens materiais e imateriais que fazem parte de nosso patrimônio, bem como responsáveis pela construção da nossa história, de nossa coletividade.

Vivemos diferentes adventos da tecnologia, mas isso não significa que nosso passado, nossa cultura que nos constituiu até o momento seja deixada de lado, nos labirintos do esquecimento, precisamos usar essas novas criações como aliadas para auxiliar na preservação, construção daquilo que contará futuramente quem fomos, o que fizemos e o que deixamos para os descendentes.

A escola é um dos espaços onde o diálogo, a discussão, as construções acontecem, pois ela atende seu público buscando e acreditando que todos têm potencial para uma construção cidadã. A interdisciplinaridade na sala de aula proporciona uma reflexão mais ampla, proporcionando olhares que vão além de um conteúdo e sim para a sociedade. Dessa forma, continuamos acreditando que é possível uma educação, um mundo melhor, mais humano.

REFERÊNCIAS

FERRARA, Lucrecia D. **Leituras sem palavras**. SP: Ática, 1991.

FOLETTI, Vani Terezinha. ORG. **Apontamentos sobre a história da arquitetura de Santa Maria**. Santa Maria, Palotti, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Museu Imperial/DEPROM – IPHAN – MINC. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf. Acesso em: 25 Ago. 2023.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? Dossiê -Identities, patrimônios e educação em perspectiva internacional: questões para o século XXI. Educ. Soc. 43, Campinas, v. 43, e255310, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.255310>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXM5QnZFhLbRBS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 Jan. 2024.

ESTÁGIO NO MATERNAL 1A: IDENTIDADE DOCENTE EM FOCO

Data de aceite: 01/04/2024

Tácio Assis Barros

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Laís Leni Oliveira Lima

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

Helen Patrícia Alves Silva

Secretaria Municipal de Educação

RESUMO: O Estágio Curricular Obrigatório é crucial para a formação docente, integrando teoria e prática. Este estudo, baseado no Relatório de Estágio Curricular Obrigatório I na Educação Infantil da UFJ, focou em um CMEI em Jataí, Goiás. A Educação Básica, essencial para o desenvolvimento infantil, é central no estudo, com os CMEIs desempenhando papel formativo em 12 unidades na cidade. A Pedagogia (UFJ) oferece estágios na educação infantil, enquanto outras licenciaturas abordam o Ensino Fundamental e Médio. O Estágio Curricular Obrigatório I proporciona embasamento teórico-prático para observação, identificação, problematização e intervenção na realidade profissional, com o objetivo de preparar futuros professores através de 80 horas de observações e semi-regências. A metodologia segue autores

como Silva (2011) e Lüdke; André (2022). Até o momento, os discentes interagiram com as crianças, contribuindo para práticas educativas, reflexão, integração teoria-prática, busca por qualidade, compreensão do desenvolvimento infantil e construção da identidade profissional. O ambiente escolar, com gestão e prática docente, influencia o desenvolvimento infantil. O planejamento de aulas adapta-se ao nível de desenvolvimento das crianças. Observação e análise contribuem para a construção dos saberes docentes e da identidade profissional. Em resumo, os resultados preliminares destacam a importância do estágio na formação de profissionais da educação, conectando teoria-prática, desenvolvimento infantil e identidade profissional para aprimorar a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Relatos de Estágio. Observação. Saberes e Identidade Docentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva descrever o conceito e essencialidade do Estágio Curricular na licenciatura em Pedagogia, assim como descrever a experiência vivida

no período de observação e coparticipação na instituição campo. Além disso, expomos a justificativa e objetivos deste Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ), que tem como *lôcus* de atuação do estagiário o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Flor do Cerrado¹.

O Estágio Supervisionado das licenciaturas, principalmente no curso de Pedagogia, é momento de grande expectativa para os discentes. Isso é dito, pois a realidade nacional concretiza essa trajetória nos semestres finais do curso. A Lei de número 11.788, de 25 de setembro de 2008, esclarece o Estágio Supervisionado como “ato educativo desenvolvido no ambiente de trabalho, sob supervisão, e tem como objetivo preparar os alunos para o trabalho produtivo” (Brasil, 2008).

Descrito como eixo articulador entre teoria e prática por Pimenta (2012), o Estágio Supervisionado também é considerado por Silva (2011) como essencial para os futuros docentes no intuito de descortinar os nossos olhos para as problemáticas que ali existem e, assim, viabilize uma análise da realidade por meio da teoria estudada e debatida na universidade.

A leitura desses autores supracitados, estudiosos sobre Estágio Supervisionado, nos permite afirmar que este momento não objetiva apontar erros, criticar ou culpabilizar alunos, professores e profissionais da educação. Busca-se, de fato, ampliar a visão da realidade em contexto à luz das teorias para amadurecimento acadêmico e profissional com vistas às proposições e intervenções que modifiquem os aspectos negativos que, possivelmente, serão encontrados/observados ali. Porém, até então, o tempo e espaço do estágio não permitem uma intervenção imediata e transformadora. É etapa para o estagiário observar, analisar, refletir, pesquisar e iniciar propostas de intervenção.

A carreira docente está embasada de prática e de teoria (Pimenta; Lima, 2006). No que concerne ao exercício docente, em específico, é sabido que muitas ações são apreendidas e aprendidas nos processos de leitura, interação e prática. Segundo essas autoras, embora o aprendizado aconteça por observação e repetição, essa maneira é limitada.

Por isso, a “associação entre teorias e práticas, mediante o estágio, é um dos três fundamentos para a formação dos profissionais da educação” (Silva, 2011, p. 10). Neste sentido, o Estágio Curricular Obrigatório pressupõe atividades pedagógicas concretizadas em um contexto de relação interinstitucional e objetiva: (1) proporcionar ao discente (estagiário) reflexão contextualizada da realidade, tanto pelo Projeto Pedagógico da instituição formadora (Universidade Federal de Jataí) quando pela unidade de campo de estágio (CMEI Flores do Cerrado); (2) interpretação da realidade e (3) o desenvolvimento de ações relativas à docência e gestão educacional, o que permite uma avaliação da experiência, além da autoavaliação (Silva, 2011).

¹ Nome fictício dado a instituição de Educação infantil.

A proposta do trabalho realizado na disciplina Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil (2023) se baseia na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural. A ementa objetiva oferecer subsídios teóricos práticos que auxiliem a observar, identificar, problematizar e construir alternativas de intervenção da realidade profissional, à luz dos aportes teóricos estudados para a reflexão da realidade e de construção da autonomia docente para o exercício com crianças de zero a 5 anos, criando um espaço de estudo, pesquisa e construção de conhecimentos da profissão docente com base na realidade da Educação Infantil.

No que tange aos objetivos específicos, o plano de curso deste componente busca compreender a organização e funcionamento do campo de estágio, usando métodos de pesquisa para analisar aspectos socioeconômicos e estruturais. Além disso, objetiva-se explorar diferentes abordagens do estágio e seus elementos constitutivos e estudar conceitos de educação infantil e temas relacionados à docência. Integra-se ensino e pesquisa para promover uma abordagem investigativa do desenvolvimento infantil e das práticas educativas. Por fim, fomenta atitudes de cooperação, crítica, participação e criatividade nos alunos, combinando teoria e prática docente; além de favorecer a observação, descrição e análise do cotidiano educacional para orientar projetos de intervenção.

A preparação cuidadosa e planejada da observação é o que dá rigor à pesquisa, dado que este tipo de coleta de dados “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (Lüdke; André, 2022, p. 26). A observação é subjetiva, pois, diferentes pessoas observando o mesmo objeto ou situação terão perspectivas distintas devido às suas experiências pessoais e bagagem cultural. No entanto, Lüdke e André (2022) destacam a importância de controlar e sistematizar esse instrumento de pesquisa científica. Isso exige planejamento, cuidado e rigor metodológico, incluindo preparo material, físico, intelectual e psicológico. Ademais, Lüdke e André (2022, p. 26) explicam que “sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Neste artigo, as observações são guiadas por Silva (2011), autor que sugere um roteiro para que as atividades em *lôcus* sejam feitas com cuidado e rigor; e as análises são apoiadas em Lüdke e André (2022). Compreendemos que esse registro diário é um espaço de reflexão que oferece base para seguirmos a jornada juntamente com a turma do Maternal IA.

Em síntese, este trabalho assume a responsabilidade de uma pesquisa, por ser considerada como tal, com o intuito de descrever e analisar observações, realizadas durante o Estágio Curricular Obrigatório I – Educação Infantil do curso de Pedagogia da UFJ, como apresentado nas páginas que se seguem.

DOCUMENTANDO A EXPERIÊNCIA: NARRATIVAS E VIVÊNCIAS

Foram muitas as experiências² vividas no cotidiano da Educação Infantil, no período de observação e coparticipação da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório I – Educação infantil, cada qual de seu modo especial, com marcas, traços, cores e formas.

Ao descrevermos nossa experiência, esse relato vira um documento que, além da exigência como trabalho acadêmico, é um momento de retornar e rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados, dialogando com nossa prática iluminada pela teoria. Como afirma Ostetto (2008), a prática de registro nos permite construir a memória compreensiva, o que não é somente uma recordação e lembrança do que aconteceu, mas uma base para refletir sobre o passado, para avaliar as ações do educador, rever o cotidiano educativo, reafirmar o presente e projetar o futuro, uma vez que esse relato servirá de base para construção do projeto de intervenção durante o Estágio Curricular Obrigatório II – Educação infantil.

A seguir registramos e discutimos as observações e ações.

JORNADAS NA CONVIVÊNCIA INFANTIL: EXPLORANDO O ESTÁGIO COM VINTE APRENDIZES

Era mês de junho, o grupo do Maternal IA reunia vinte crianças: onze meninas e nove meninos. Quando chegamos pela primeira vez na sala, a turma nos olhava com certo estranhamento, especialmente porque no magistério, especialmente a Educação Infantil, ainda é pequena ou quase inexistente a figura masculina. Alguns estudantes exibiam um sorriso um tanto tímido, outras um sorriso aberto, poucas nem sorriam, pareciam que estavam sonolentas ainda.

Em clima de festa junina, uma manhã de quarta-feira gelada estampa o primeiro contato com as vinte crianças. Em uma sala quentinha, muito organizada, a professora e monitora da turma do Maternal IA recebem os alunos e alunas, pouco a pouco, de forma calorosa. Enquanto alguns estudantes estão saltando no carpete colorido da receptiva sala de aula logo pela manhã, outras ainda se resguardam esperando o sono esvaír para iniciar mais um dia repleto de aprendizagem.

Todas reunidas e prontas para explorar e aprender, é momento do café da manhã. Depois de guardarem as chupetas e cobertores, juntamente com as outras turmas do CMEI Flor do Cerrado, as crianças são conduzidas organizadamente para o pátio no intuito de fazerem sua primeira refeição do dia.

Nutridas com mais energia, retornam à sala e, então, é possível, gradativamente, conhecer um pouco da turma do Maternal 1A da professora Helena³:

2 Em função da delimitação de páginas para esse artigo, registramos duas das experiências de observação e coparticipação no período do Estágio I. As demais estão registradas no Relatório Obrigatório do Estágio Curricular Obrigatório I – Educação infantil.

3 Os nomes da professora e crianças são fictícios.

- “Sabrina, vamos guardar o brinquedo?”
- “Este é o Emanuel, ele foi diagnosticado com autismo moderado, então seguimos as orientações passadas à família para evitar deixá-lo no centro das atividades e tê-lo próximo todo o tempo”.
- “Mariana, deixa o tio. Vem sentar. Essa é faladeira, já percebeu, né?!”
- “É a Thaís? A blusinha de frio dela não fecha mesmo não”.
- “Guga, vem aqui e pede desculpas. Agora abraça a coleguinha. Isso!”

É neste ritmo inicial que vamos registrando os nomes, personalidades, gostos e particularidades de cada aluno e aluna. A professora faz questão de ir pontuando como lidar com cada uma delas, o que enriquece mais ainda este primeiro momento no Estágio Curricular Obrigatório, pois nos ensina respeito às diversidades.

A atmosfera da tradição das festas juninas no CMEI segue em sala de aula com vídeos e danças para o grande dia de celebração desta data comemorativa.

O carpete está cheio delas, de olho para a televisão. O vídeo que se passa é sobre a história do “Arraiá”⁴. Para fugir da simples exposição do vídeo, a professora elicit os trajes tradicionais vistos na televisão e chama a atenção para a ausência de choro: “Tem alguém chorando no arraiá?! Não! É momento de se divertir e não precisa chorar”. Essa ação lidera o momento seguinte de ensaio de quadrilha dentro da sala de aula, em círculo, como visto na imagem a seguir:



Figura 01: Ensaio de quadrilha

Fonte: Foto tirada pelos autores em 2023

⁴ Este substantivo que descreve o local usado para festejos de apresentações de quadrilhas juninas, também é usado popularmente para designar as Festas Juninas.

Após o ensaio energizante, é momento de pintar e revisar a letra inicial do nome de cada um(a), sugerida em uma atividade impressa. Os dedinhos delicados e miúdos das crianças foram sendo molhados, um a um, nas tintas guaches amarela e vermelha. O vermelho indicava a busca pela letra inicial de cada nome, o que as ainda intimidava inicialmente, mas rapidamente encontravam a letra correta. O amarelo dava vida as pipocas e extravasavam as linhas que as contornavam, ilustrando o processo ainda gradativo da coordenação motora de cada criança. O resultado final de cada uma decorou a borda do quadro branco com as obras de arte dessa turminha animada.

Essa turma do Maternal 1A ainda contém crianças que não abandoaram a fralda, portanto, durante a atividade “Saquinho de Pipoca”, a monitora chamava um por um para que a troca de fraldas acontecesse com qualidade e cuidado. De acordo com a professora e monitora, o desfralde começaria depois do período das férias.

Prontos para mais diversão, o parquinho é a recreação final antes do almoço e do momento da soneca.



Figura 02: Recreação no parquinho

Fonte: Foto tirada pelos autores em 2023

Surge vida no parquinho com a chegada das crianças, assim como as cores parecem se avivar por meio da alegria e curtição emanadas por elas. Professora e estagiários correm de um lado para o outro no intuito de evitar incidentes, sempre atentos.

Com a manhã mais aquecida depois de diversas atividades, os alunos e alunas aguardam o almoço e, depois de nutridas com uma alimentação bem preparada e balanceada, se preparam para tirar uma soneca aconchegante.

O subtítulo seguinte relata o primeiro encontro entre professora, monitora e estagiários após a festa junina da instituição.

ENCANTANDO COM HISTÓRIAS: O LOBO MINGAU

Diferentemente da última manhã de quarta-feira que fazia os queixos tremerem de frio, esta manhã ensolarada aguardava as crianças com muitas peças de madeira que continham letras, imagens e números. Enquanto alguns montavam castelos, outros juntavam as unidades que continham animais.

Depois do momento de recreação no pátio, os alunos e alunas ficam curiosos ao se depararem com uma máscara de lobo pendurada ao quadro branco, do lado da letra 'L', ao retornarem à sala. A professora, então, ao colocar a máscara, pergunta se eles conhecem o personagem e qual a letra inicial dele. Logo após responderem corretamente aos questionamentos, é momento de assistirem a um vídeo sobre a estória completa dos Três Porquinhos e o Lobo Mau⁵. Este momento introdutório objetivou contextualizar a atividade que viria a seguir: contar a história do Lobo Mingau.

Nós, estagiários, mais que depressa, também ficamos interessados e atentos durante a contação dessa interessante história que desfaz a ideia de o lobo ser uma figura maldosa.



Figura 03: Contação de história

Fonte: foto tirada pelos autores em 2023

Segundo Arce (2014), a arte de contar histórias precede a ação pedagógica, pois era dessa forma que culturas passavam suas tradições de gerações em gerações, o que ainda mantém identidades culturais vivas até hoje. “A figura do contador de histórias tradicional, portanto, acompanha o próprio desenvolvimento do homem e da sociedade.” (Arce, 2014, p. 14). Entretanto, essa atividade acontecia frequentemente de forma oral, o que adornou essa ação por muitos anos. Com o advento da tecnologia e novos recursos da modernização, novas práticas foram impulsionadas e os registros das histórias logo foram sendo utilizadas por diversos campos científicos como o da saúde, psicologia e educação.

⁵ Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=N84TDkRoG0o>

Ao mencionar Rocha (2010), Arce (2014, p. 15) afirma que

Gradativamente, o hábito de ouvir histórias deixou de ser uma prática cultural comum presente no cotidiano das pessoas de todas as idades, cujo encantamento de unir as pessoas em uma experiência singular, passou a ter endereço e hora marcada, com as escolas e bibliotecas, nas quais os professores e bibliotecários assumiam a tarefa de contar histórias como atividade educativa complementar para a formação cultural e leitora das crianças.

Neste sentido, a contação de histórias tem sido utilizada para melhorar o processo de ensino e aprendizagem das crianças. Neste relato, em específico, a história do Lobo Mingau tenciona desmistificar a moralidade do lobo mau, que vem sendo colocada em excesso por várias gerações. A leitura e contação dessa história não apenas visa entreter as crianças, mas ensiná-las da importância da sensibilidade e quebra de padrão que a sociedade impõe.

Arce (2014, p. 19) esclarece que o docente precisa, antes mesmo de abrir o livro e contar a história para a turma, entender o propósito da narrativa, pois sem esse saber “[...] o ato de contar histórias fica vazio, desprovido de sentidos, e converte-se em uma atividade mecânica. Conta-se a história por contar, desconhece-se sua arte e seus fundamentos estéticos e humanos”. Em suma,

[...] o contar histórias é um processo estético de ensino e aprendizagem do ser humano, cuja experiência estética da educação nasce do encontro e das possibilidades de aprendizagens que se estabelecem com os objetos presentes na vivência de cada um (Arce, 2014, p. 21).

Isso é posto, pois o plano de ensino desta semana almeja demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias entre os sujeitos, além de ressaltar o uso de boas maneiras na interação entre crianças e adultos. O livro do Lobo Mingau apresenta um personagem sensível, vegetariano e que se apaixona por uma loba considerada acima do peso pela sociedade, em outras palavras, o lobo quer ser aceito pela sociedade, pelas suas escolhas e diferenças.

Encantados com a história e imagens contidas no livro, a professora anuncia o momento de desenhar o Lobo Mingau e convida-os a vestir a roupa do lobo depois do desenho.

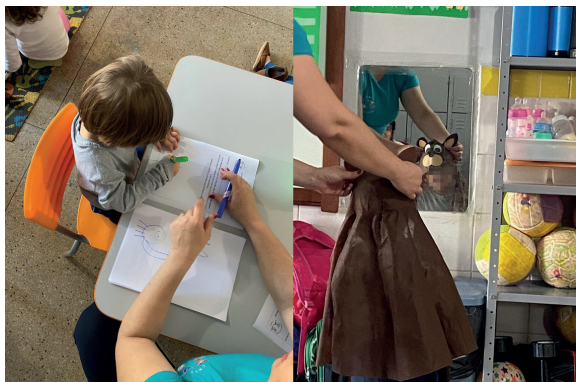


Figura 03: Desenho e vestimenta do lobo

Fonte: foto tirada pelos autores em 2023

Percebemos que a prática pedagógica do Maternal 1A está pautada na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013) e se utiliza de sugestões didáticas presentes em Gasparin (2012).

Primeiramente, a professora parte da prática social dos alunos, de seus conhecimentos prévios, depois problematiza a questão de o Lobo Mingau não ter a característica de mau. A instrumentalização acontece por meio da contação da história, de forma adaptada para as crianças, e finaliza com a catarse quando são convidadas a desenhar o Lobo Mingau e a vestirem a fantasia, atividades que fomentam uma postura diferente do que tem sido trabalhado/difundido culturalmente sobre o lobo ser uma figura malvada.

O epílogo de mais uma manhã de observação demonstra a cordial recepção dos alunos e alunas, seguido do café da manhã e recreação no parquinho, além da contação de história do Lobo Mingau. Atividade educativa que contextualiza, desperta emoções e ensina pensamentos e atitudes humanizadas.

No que concerne essas atividades abertas e planejadas, percebemos constante planejamento e avaliação, pois as atividades propostas

devem desafiar a criança, permitindo ao mesmo tempo, que ela se expresse, explore e descubra. O professor de Educação Infantil precisa estar 100% com suas crianças, envolvido com elas em todos os momentos, por vezes propondo atividades, dirigindo-as, propiciando este *pensamento compartilhado sustentado* (Arce, 2013, p. 8, grifo da autora).

Essa valiosa etapa fomenta muita reflexão e permite um maior entendimento do desenvolvimento infantil, além de contribuir para a construção de uma identidade profissional sólida. Neste sentido,

[...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (Pimenta; Lima, 2006, p. 17).

A contínua elaboração e análise de planos de atividades confirmam que as crianças são incentivadas a se expressar, investigar e desvendar o ambiente ao seu redor. O Estágio Curricular Obrigatório 1 desempenha um papel substancial no processo de consolidação de uma identidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta primeira etapa, o Estágio Curricular Obrigatório 1 – Educação Infantil, é fase essencial na formação de profissionais da educação, incluindo aqueles que desejam atuar na Educação Infantil. Durante esse período, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a realidade da sala de aula e de se envolverem diretamente com as crianças. Dentre os diversos benefícios associados ao estágio na Educação Infantil, encontramos: desenvolvimento de práticas educativas; reflexão sobre a prática; integração teoria-prática; busca por qualidade nas práticas educativas; aprendizado sobre desenvolvimento infantil e formação da identidade profissional.

Reforçamos a importância do Estágio Curricular Obrigatório 1 – Educação Infantil, uma vez que esta etapa propicia o estagiário a observar e refletir sobre os elementos essenciais para que o desenvolvimento da criança aconteça de forma sólida e adequada. Por isso a necessidade de se relatar o que é observado na instituição campo, principalmente no que se refere à formação e atuação docente

Durante as observações, constatamos a importância da rotina para o bem-estar da criança como o café da manhã, a troca de fraldas, o almoço, o momento do descanso (hora da soneca), por exemplo. Esses momentos ressaltam regras e atitudes individuais e de convívio social necessárias à inserção na sociedade de uma forma geral.

Observar, descrever, refletir e analisar as idas a campo potencializa a construção de saberes docentes e o desenvolvimento contínuo da identidade docente. Esse movimento dialético impacta e estimula reflexões e atitudes que almejam não apenas reproduzir o excelente trabalho que o CMEI Flor do Cerrado tem fornecido, mas pensar além e sempre em busca de outros caminhos que contribuam para a coerência de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Essas palavras que se encerram por aqui objetivam concluir apenas um recorte da realidade, um contorno raso de um mar vasto de elementos acadêmicos e docentes que enriquecem gradativamente nossa constituição professoral de mais um pôr do sol na praia, até que estejamos aptos a dar o primeiro mergulho.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra (Org.). **Trabalho pedagógico com crianças de até três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/708>> Acesso em: 20 jul. 2023

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Presidência da República: casa civil. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20/10/2023

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5.ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022. 112 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v.3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio Supervisionado na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. O Estágio Curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, L. E. (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 127-138.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia históricocrítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Estágio Supervisionado em Pedagogia**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

ASPECTOS QUE INCIDEM DA LEITURA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA DOS ALUNOS DOS 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE CRISTINÁPOLIS/SE, NO ANO DE 2018

Data de aceite: 01/04/2024

Riviany Costa Magalhães

RESUMO: Incentivar a leitura de textos diversos no ensino da língua materna é possibilitar aos educandos experiências exitosas em fases variadas da vida escolar dos mesmos e conhecimentos incríveis, além de habilidades para o resto da vida. É permitir que sejam herdeiros e continuadores de uma cultura universal, tornando-se capazes, críticos e atuantes. A realidade da educação pública nos últimos anos nos mostra um cenário desanimador, no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa aqui proposta investigará sobre a problemática de que os alunos dos 9º anos do ensino fundamental das Escolas Municipais da Cidade de Cristinápolis no Estado de Sergipe chegam ao último ano desta modalidade de ensino dominando muito mal, a leitura dos códigos de sua língua materna e na maioria das vezes considerando a disciplina chata e enfadonha sem se quer diferenciar a tipologia textual dos gêneros sem o domínio de regras formais e com muita dificuldade de contextualizar e interpretar e desenvolver

a criticidade em textos diversos. A necessidade de investigar alguns pontos interessantes e questionáveis no que diz respeito à questão da leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa, em especial, nas turmas dos 9º anos do ensino fundamental que chegam aos anos finais sem dominar habilidades básicas necessárias para o uso e aplicação da língua portuguesa em várias situações do cotidiano, além dos baixos índices nas avaliações externas de desenvolvimento da educação básica. Esse estudo tem interesse pessoal pelo fato da afinidade com área de língua vernácula e pela contribuição científica que trará benefícios e melhorias no suporte teórico para o aprendizado dos alunos e práticas dos professores de Língua Portuguesa do município de Cristinápolis e a todos que se interessar por esta temática. Portanto, o estudo aqui proposto focou na investigação nas turmas de 9º anos das Escolas Municipais da Cidade de Cristinápolis/SE. É fundamental frisar o baixo poder aquisitivo dos pais em adquirir cultura, as condições das escolas públicas, as dificuldades que o professor de português enfrenta como falta de recursos, valorização, mas mesmo assim, tem um papel fundamental na formação do aluno, mesmo diante dos

desafios e conflitos sua função é conscientizar e formar, visando o crescimento intelectual, socializando-o e contribuindo para suas práticas linguísticas, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve ser o mais real possível, mas com práticas inovadoras e metodologias que seduzam, pois para atrair o aluno o professor não depende apenas de sua formação pessoal e profissional continuada, mas de consciência do seu papel de mediador, não aderindo às práticas de comodismo tendo, mas tendo a certeza que a educação transforma a vida das pessoas e que lutar por uma educação de qualidade e querer uma nação melhor devem ser desejos constantes no exercício profissional de cada professor. Por fim, cabe ressaltar que os dados aqui apresentados refletem uma sincronia, ou seja, determinado momento na história da educação de Cristinópolis, resultados diferenciados podem ser obtidos em outro momento, através da realização de pesquisas a posteriori var nos alunos as práticas de leitura prazerosas para assim, desenvolver outras habilidades no domínio da Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Língua Portuguesa. Cristinópolis.

ABSTRACT: Encouraging the reading of different texts in the teaching of the mother tongue and to provide successful experiences to the students at different stages of their school life and incredible knowledge, as well as skills for the rest of their lives and allowing them to be heirs and continuators of a universal culture, becoming capable, critical and active. The reality of public education in recent years, shows us a discouraging scenario, with regard to mastery of the Portuguese language in the final years of elementary school. The research proposed here, will investigate the problem that students in the 9th year of elementary school at the Municipal Schools of the City of Cristinópolis in the State of Sergipe, They arrive in the last year of this type of education having mastered very poorly the reading of the codes of their mother tongue and most of the time considering the discipline boring and awful, for that reason, generally, they don't want to differentiate the textual typology of genres without mastering formal rules and with great difficulty in contextualizing and interpreting and developing criticality in diferents texts. For this, was necessary to investigate some interesting and questionable points regarding the issue of reading and learning about Portuguese language, especially in 9th year elementary school classes that got their final years without mastering the basic skills necessary for the use and application in the Portuguese language. Furthermore, Portuguese language in various every single day situations shows that is low rates in external assessments of basic education development. This study is of personal interest due to the affinity with the vernacular language area and for the scientific contribution that will bring benefits and improvements in theoretical support for the learning of students and practices of Portuguese language teachers in the municipality of Cristinópolis and to everyone who is interested in this theme. Therefore, the study proposed here focused on research in 9th grade classes at Municipal Schools in the City of Cristinópolis/SE. It is essential to highlight the low purchasing power of parents in acquiring culture, the conditions of public schools, the difficulties that Portuguese teachers face such as lack of resources, appreciation, but even so, they play a fundamental role in the student's education, even in the face of challenges and conflicts, its function is to raise awareness and form, aiming for intellectual growth, socializing it and contributing to its linguistic practices, that is, teaching Portuguese must be as real as possible, however with innovative practices and methodologies that be able to seduce and attract the student. Thus, the teacher does not only depend on his continued personal and professional

training, but on awareness of his role as mediator, not adhering to complacent practices, but being certain that education transforms people's lives and that fighting for Quality education and wanting a better nation must be constant desires in the professional practice of each teacher. Finally, it is important highlighting that the data presented here reflect a synchrony, that is, at a given moment in the history of education in Cristinópolis City, different results can be obtained at another time, through subsequent research on students' pleasurable reading practices. in order to develop other skills in the Portuguese language.

KEYWORDS: Learning. Portuguese language. Cristinópolis.

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, professores ainda rotulam crianças por não conseguirem sair do primeiro ano lendo e aprendendo língua portuguesa de forma correta e então que a escola se vê em um dilema de promover ou não o aluno, sem nem mesmo levar em conta os avanços feitos pela criança durante o processo alfabetizador. Avanços estes que para o aluno deve ter grande significado. É dever do professor incentiva-lo e proporcionar-lhe meio que se desenvolva cada vez mais no processo de aquisição da leitura e escrita, não só se direcionando apenas para aqueles que têm bons desempenhos, mais encontrar algumas estratégias que incentive os alunos com menos habilidade de aprendizagem.

O compromisso do professor em estimular a aprendizagem promover o amadurecimento das concepções acerca da leitura e aprendizagem da língua portuguesa, remete-se a necessidade de repensar essas concepções sobre a progressão do conhecimento. Sobre esse ponto, considera-se particularmente importante superar algumas interpretações reducionistas que, de modo bastante frequente, ainda sustentam praticas docentes.

Para que aconteça essa aprendizagem significativa da leitura e da língua portuguesa, o educador tem que valorizar nos alunos seus conhecimentos prévios, trazendo-os para um novo ambiente em conjunto com a família, pois, ambos formam uma base muito importante para que possam sentir-se motivados, seguros e empenhados a aprender. Quando acontece esse processo de resgate de confiança, no qual desafiam o educando a construir, formular e questionar suas próprias hipóteses, o mesmo se sente preparado para participar ativamente do processo de leitura e aprendizagem da língua portuguesa.

Incentivar a leitura de textos diversos no ensino da língua materna é possibilitar aos educandos experiências exitosas em fases variadas da vida escolar dos mesmos e conhecimentos incríveis, além de habilidades para o resto da vida. É permitir que sejam herdeiros e continuadores de uma cultura universal, tornando-se capazes, críticos e atuantes.

O ato de ler é algo contagiante e inspirador, a capacidade de uma pessoa leitora pode servir de exemplo para outras e seu acesso à cultura possibilitará uma maior interação com possibilidades de socialização através de diversos textos, isto permitirá uma maior

amplitude para novos horizontes e um raciocínio mais reflexivo, como também a expansão do senso crítico. O indivíduo poderá dotar-se de informações pertinentes ao tema, bem como a seu discurso em situações particulares e sociais.

Porém, a realidade da educação pública nos últimos anos nos mostra um cenário desanimador, no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa aqui proposta investigará sobre a problemática de que os alunos dos 9º anos do ensino fundamental das Escolas Municipais da Cidade de Cristinápolis no Estado de Sergipe chegam ao último ano desta modalidade de ensino dominando muito mal, a leitura dos códigos de sua língua materna e na maioria das vezes considerando a disciplina chata e enfadonha sem se quer diferenciar a tipologia textual dos gêneros sem o domínio de regras formais e com muita dificuldade de contextualizar e interpretar e desenvolver a criticidade em textos diversos.

A necessidade de se criar novos espaços para se fazer possíveis as múltiplas mudanças em torno das exigências do processo de aprendizagem, especialmente nos anos finais do ensino fundamental onde os alunos são submetidos a um exame nacional de avaliação externa e os índices são desanimadores, pois a falta da prática de leitura e a deficiência ao contextualizar influenciam de forma negativa no alcance das metas, dos descritores e no desempenho de outras disciplinas. Sendo assim, não se pode negar a situação educacional atual de um sistema imerso em uma profunda crise, desde a carência dos valores, da motivação, até a preparação dos educadores para partilhar conhecimentos e dos educados para desempenhar as habilidades necessárias do ensino fundamental para a etapa do ensino médio e posterior a universidade.

A participação do aluno em sua aprendizagem é de fundamental importância, pois muitos alunos revelam dificuldades em aprender a comunicar-se no seu idioma tendo em conta que interpretar, contextualizar e usar a oralidade lhe parece muito difícil. Constitui-se tema de discussão, sobre a forma de como os docentes trabalham as questões de gêneros textuais, tipologia, habilidades de leitura, escrita e oralidade visando alcançar a aprendizagem desses alunos nesta modalidade de ensino.

Muitas das vezes, os alunos não percebem o significado e o valor do que eles estudam, pois os conteúdos são trabalhados de forma distante, tornando difícil, não despertando o interesse e a motivação dos mesmos. Além disso, alguns professores de Língua Portuguesa revelam dificuldades de relacionar os conteúdos científicos às práticas pedagógicas e até de não incentivar a prática de leitura por não terem ânimo e não gostarem de ler, apesar de serem professores de português. Suas práticas, na maioria, priorizam a reprodução de conhecimento, a cópia, a memorização e repetição.

Ainda assim, nos deparamos também com propostas mais progressistas e sistematizadas que indicam possibilidades de buscar a produção do conhecimento e a formação de um sujeito autêntico, crítico e situado no mundo da comunicação tendo o aprendizado baseado em um enfoque comunicativo, mas o principal desafio que se enfrenta

atualmente é seguramente a condução de uma aprendizagem eficaz e autêntica da língua portuguesa e o alcance da mesma de maneira significativa.

A necessidade de investigar alguns pontos interessantes e questionáveis no que diz respeito à questão da leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa, em especial, nas turmas dos 9º anos do ensino fundamental que chegam aos anos finais sem dominar habilidades básicas necessárias para o uso e aplicação da língua portuguesa em várias situações do cotidiano, além dos baixos índices nas avaliações externas de desenvolvimento da educação básica. Esse estudo tem interesse pessoal pelo fato da afinidade com área de língua vernácula e pela contribuição científica que trará benefícios e melhorias no suporte teórico para o aprendizado dos alunos e práticas dos professores de Língua Portuguesa do município de Cristinápolis e a todos que se interessar por esta temática. Portanto, o estudo aqui proposto focou na investigação nas turmas de 9º anos das Escolas Municipais da Cidade de Cristinápolis/SE.

A pesquisa se caracteriza relevante, pois ao verificar o nível da leitura e a aprendizagem da Língua Portuguesa pode-se descobrir nas práticas pedagógicas vários aspectos que justifiquem a deficiência dos alunos em dominar a língua materna e o que falta para alcançar uma aprendizagem mais significativa com base nos alunos e professores dos 9º anos, etapa final do ensino fundamental.

A mesma mostra aspectos importantes sobre tipologia e gêneros textuais, contextualização, reflexão crítica e a aprendizagem da Língua Portuguesa, ainda serão apontadas as metodologias utilizadas em sala, destacando os aspectos cognitivos que são desenvolvidos no indivíduo a partir da apropriação da leitura e quais são as etapas do trabalho docente na condução das tipologias, gêneros textuais, interpretação e a reflexão dos envolvidos para alcançar a aprendizagem. A realidade social foi estudada metodologicamente para encontrar a explicação veraz sobre os fatos sociais, ou seja, estratégias válidas para aumentar o dito e validar esse conhecimento.

A pesquisa ofereceu um suporte teórico e metodológico no campo da Linguística, pois pesquisar o nível de leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa é tentar entender como se afere esse processo de aquisição de leitura da língua materna, focando que a língua pode ser muito mais complexa do que podemos imaginar e que esses conceitos perpassam as possíveis colocações das propostas teóricas entendidas por alunos e docentes.

A contribuição da pesquisa deixou um posicionamento sobre a rejeição dos alunos para com a leitura, o que leva uma grande quantidade do alunado chegar ao final do ensino fundamental sem dominar e odiando as práticas de leitura da língua portuguesa, já que é comprovado que a leitura desenvolve inúmeras habilidades no leitor. Para Harold Bloom (2001, p. 17-8) “Uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal”.

Pode-se destacar alguns fatores limitantes do trabalho que devem ser analisados como as observações, pois ao se depararem com um estranho na sala de aula tanto o aluno quanto o professor apresentam alteração comportamental. O questionário também tem suas limitações, pois o número de pessoas entrevistadas é satisfatório para a pesquisa, pois a fórmula estatística afirma ser representativo o percentual, mas não possibilita generalizar os resultados, além de que se for estruturado a informação é pouco flexível e não permite se aprofundar e o informante pode dar respostas sem interesses para a investigação.

Também toda e qualquer pesquisa sempre se encontra dificuldades para realização da mesma, uma vez que se deparam com limitações de cunho espacial e temporal. Porém, nesta pesquisa, a maior limitação é a fonte de pesquisa, em termos qualitativos, tendo em vista que não se tem uma variedade de obras publicadas sobre o tema e as teses e os inúmeros artigos que se encontram na *internet* são geralmente muitos repetitivos, ocasionando uma manutenção, ainda que involuntária, em torno de fatos que se encerram em si, não abrangendo o universo proposto neste estudo de maneira imediata e objetiva.

Pode-se destacar alguns fatores limitantes do trabalho que devem ser analisados como as observações, pois ao se depararem com um estranho na sala de aula tanto o aluno quanto o professor apresentam alteração comportamental. O questionário também tem suas limitações, pois o número de pessoas entrevistadas é satisfatório para a pesquisa, pois a fórmula estatística afirma ser representativo o percentual, mas não possibilita generalizar os resultados, além de que se for estruturado a informação é pouco flexível e não permite se aprofundar e o informante pode dar respostas sem interesses para a investigação.

Este projeto se iniciou a partir do interesse da pesquisadora de investigar mais a fundo e com detalhes os aspectos sobre a leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, já que a própria pesquisadora sempre se questionava sobre as debilidades com as quais a maioria dos alunos desta etapa chega aos anos finais sem dominar as habilidades básicas e necessárias ao uso e aplicação da língua portuguesa em várias situações do cotidiano e a reflexão desses resultados nos baixos índices de avaliações externas de desenvolvimento da educação básica. O projeto foi pensado para um estudo de interesse pessoal pela afinidade com área de língua vernácula e pelo fato de conhecer a rede de ensino e a convivência com as escolas municipais que sempre divulgam as problemáticas e os resultados desta modalidade, mas faltam suportes teóricos que orientem gestores, professores, alunos e interessados em conhecer os possíveis pontos cruciais das causas destas debilidades com ao nível de leitura e aprendizagem da língua materna.

Magda Soares reforça que o hábito da leitura no indivíduo pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim, sua transformação social e cultural e a forma de analisar o mundo” A leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação

de suas condições sociais”. (Soares, 1989). Kleiman, Angela B. (2011). Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes. A autora realizou e publicou pesquisas sobre a aprendizagem da leitura e os aspectos cognitivos desenvolvidos no leitor a partir das práticas das mesmas com alunos dos dois níveis do ensino fundamental. “A leitura precisa permitir que o leitor aprenda o sentido do texto e da língua, no entanto, a leitura não deve se tornar uma mera decodificação, sem a atribuição de sentidos ao texto, ou seja, na leitura deve-se alcançar a compreensão do que se lê, pois diversos tipos de habilidades e conhecimentos são construídos através da atribuição de sentidos ao texto”. (Kleiman, 2011 p.68). Também esclarece sobre os aspectos sociais e culturais que interferem no processo de aquisição da leitura e destaca as baixas condições econômicas e culturais, as condições da escola pública e a falta de formação continuada para professores.

Ainda completando os antecedentes Ausubel, D.P. (1976). Psicologia Educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas: México. O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. Famoso por ter proposto o conceito de aprendizagem significativa ele é contundente na abertura do livro Psicologia Educacional: “O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. Também objetiva demonstrar o importância do mecanismo humano para adquirir o conhecimento e reforça que “A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. (Ausubel, D. 1976, p. 58). Também com a contribuição universal de autores renomados se embasará na fundamentação de Ferreiro, E. (1991) sobre a Psicogênese da língua escrita, Teberosky, A.(2001) com seus trabalhos sobre a Psicopedagogia da língua escrita. Vygotsky, L. S. (1998) e suas pesquisas sobre Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

Este projeto se iniciou a partir do interesse da pesquisadora de investigar mais a fundo e com detalhes os aspectos sobre a leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, já que a própria pesquisadora sempre se questionava sobre as debilidades com as quais a maioria dos alunos desta etapa chega aos anos finais sem dominar as habilidades básicas e necessárias ao uso e aplicação da língua portuguesa em várias situações do cotidiano e a reflexão desses resultados nos baixos índices de avaliações externas de desenvolvimento da educação básica. O projeto foi pensado para um estudo de interesse pessoal pela afinidade com área de língua vernácula e pelo fato de conhecer a rede de ensino e a convivência com as escolas municipais que sempre divulgam as problemáticas e os resultados desta modalidade, mas faltam suportes teóricos que orientem gestores, professores, alunos e interessados em conhecer os possíveis pontos cruciais das causas destas debilidades com ao nível de leitura e aprendizagem da língua materna.

Todas as obras enfatizam sobre a leitura e sobre seu processo objetivando esclarecer sobre a importância do ato de ler e reforçar que a mesma é uma das competências mais

importantes no indivíduo e deve ser trabalhada nos alunos desde cedo, principalmente após recentes pesquisas apontarem ser esta uma das principais deficiências do estudante brasileiro, mas enfatiza também sobre o compromisso dos docentes de LP com a prática diária e a condução das metodologias quais devem ser direcionadas e trabalhadas efetivamente. Para a ela a alfabetização vinculada ao letramento formará leitores de qualidade, e isto representará a oportunidade de ampliar a visão do mundo.

Magda Soares ainda reforça que o hábito da leitura no indivíduo pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim, sua transformação social e cultural e a forma de analisar o mundo”. A leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes; sua apropriação pelas classes populares significa a conquista de um instrumento imprescindível não só à elaboração de sua própria cultura, mas também à transformação de suas condições sociais”. (Soares, 1989). Também para construir esses antecedentes foi necessário reafirmar que a língua é essencial no processo de comunicação dos povos é parte integrante da cultura humana estando constantemente em evolução, na mesma medida que homem evolui, pois a evolução vem a partir das necessidades que exigem mudanças que suprem as novas demandas tornando o indivíduo cada vez mais eficaz ao se comunicar e se expressar. Nesta linhagem temos Irandé Antunes, uma linguista brasileira com doutorado em Linguística pela Universidade de Lisboa, com tese intitulada “Aspectos da coesão do texto - uma análise em editoriais jornalísticos”, e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Irandé também é autora de Aspectos da coesão do texto (1996), o primeiro livro dedicado exclusivamente à questão da coesão no Brasil. Publicou também Aula de português - encontro & interação, Muito além da gramática - por um ensino de línguas sem pedras no caminho, Língua, texto e ensino - outra escola possível, Lutar com palavras e muitos outros artigos em revistas especializadas.

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

O Brasil não possui na sua trajetória histórica um legado de país com altos índices de leitores. A leitura é a comunhão de processos cognitivos e comunicativos, com cunhos metodológicos sem os quais ela não acontece. Isso a fim de que o leitor não seja apenas um mero leitor, mas um cidadão crítico capaz de trilhar e transformar seu caminho e sua cultura.

O Brasil descuidou-se por décadas da educação de seu povo e os alertas de educadores, de intelectuais, passavam como que despercebidos pelos governantes. Os ilustrados discursos políticos ficavam, grandemente, no papel, não se transmutavam em ações efetivas. A educação, relegada a um plano inferior, foi deteriorando-se, caindo na grave e significativa defasagem dos dias atuais. A escola, que deveria representar portas abertas à ascensão social, tornara-se obsoleta pelo desajuste entre sua fraca atuação

e a alta competitividade do mercado de trabalho, que exige qualificação profissional. Na verdade, encontramos, em termos de ensino fundamental e médio, boas escolas privadas para os ricos e, infelizmente, más escolas públicas para os pobres, com exceções.

Até ontem, a repercussão e as consequências dessa defasagem tinham seu reflexo voltado, quase que exclusivamente, para o interior do País. Hoje, com a globalização, com o País plugado ao mundo, lidando com novos referenciais, o baixo nível de escolaridade de sua população afeta a sua imagem externa e a sua credibilidade. A qualidade de mão-de-obra se tornou essencial para assegurar condições mínimas de competitividade à economia da nação. Os centros internacionais, com sua economia forte de mercado, regem, em massificação, destinos dos demais países, sendo mais prejudicados os que menos aparelhados estão. Em tempos em que o conhecimento não tem fronteiras, não há como conviver com padrões de escolaridade baixos; são incompatíveis com essa realidade. No impacto da competitividade, o mercado já exige fluência em dois ou mais idiomas, conhecimentos aprimorados da informática e uma cultura geral ampla. O consultor francês Olivier Bertrand reforça esta análise, dizendo: “A competitividade das nações depende cada vez mais da qualidade de seus recursos humanos e não da quantidade de seus recursos naturais”.

No Brasil, as deficiências do sistema educacional perpassam os três níveis de ensino, atingindo o quarto grau, que é o da pós-graduação. A educação passa, no presente, por amplas reformas. Questionam-se, também, o currículo do 3º grau – a desatualização da Universidade diante do mercado globalizado dos nossos dias – e a formação do professor. Na relevante questão da repetência e da evasão escolares, desloca-se do aluno o foco do problema e passa-se a corrigir as falhas do sistema. Através de uma avaliação processual contínua do sistema: “Avaliação da Educação Básica” (Saeb), procura-se situar o nível de aprendizagem dos alunos e ajustar o sistema nos aspectos necessários. Ao avaliar o 2º grau, deu-se início ao projeto de Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), exame nacional de final do ensino médio, criado em 1998, pelo MEC, com a finalidade de avaliar as habilidades e as competências adquiridas pelos estudantes no fim da educação básica e também com o propósito de oferecer às universidades um outro critério de seleção do aluno.

O aperfeiçoamento educacional e cultural nunca foi tão necessário. Não basta a criança ser educada, precisa ser bem educada. Estamos vivendo um processo de revolução tecnológica e industrial que introduz mudanças rápidas e importantes nos métodos e na organização da produção. A escola precisa criar no aluno a mentalidade tecnológica e científica, a fim de ajustá-lo aos novos tipos de competitividade. A estagnação, a domesticação da escola, levam ao insucesso, ao desemprego. O professor Anísio Teixeira, em sua famosa palestra na Associação Brasileira de Educação (1952), já dizia: “O que importa na cultura de um povo é o atrito, a oposição, pois esses são os elementos que promovem o revigoramento e a vida de suas instituições e maneiras de ser”.

Nível da capacidade leitora dos pais e cristinápolis

O Brasil tem uma história cultural vasta e diversificada, desde o processo de sua formação instalou-se aqui inúmeros povos que construíram a nossa identidade, porém não temos na nossa herança a cultura erudita ou clássica literária, ou seja, a população brasileira não possui o hábito da leitura, principalmente os estudantes das escolas públicas que finalizam seu ensino médio com uma bagagem mínima de livros lidos em toda sua trajetória. O espelho disso reflete em várias pesquisas, neste caso a Retratos da Leitura no Brasil 3, realizada em 2015 e divulgada em março de 2016, identificou que o índice da média de leitura no Brasil foi de 4 livros lidos/ano. A primeira pesquisa foi realizada em 2000, nesse ano o índice de leitura no Brasil era de 1,8 livros lidos/ano aumentou consideravelmente, porém está ainda longe da média de países como Portugal (8,5) e a Espanha (10,3) livros ao ano.

Outro ponto importante identificado na pesquisa foi que ler está na sétima posição numa lista de 19 atividades que os entrevistados gostam de fazer em seu tempo livre. Assistir à televisão aparece no topo da lista, seguido por escutar música ou rádio. Percebe-se facilmente que a cultura da leitura ainda não é tão valorizada nem considerada uma atividade prazerosa.

A pesquisa foi realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e aplicada pelo Ibope Inteligência. O IPL é “uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro” (Instituto Pró-Livro, 2014).

A leitura é o efeito de ler, ou a arte de ler, tem o sentido próprio no mundo exterior e para Freire (1994) “Ler o mundo é aproximar-se criticamente da realidade”. A leitura ainda deduz-se como o método de proferir a oratória em voz alta para si, ou para outros. Os textos impressos que correspondem à escrita junto à ação que se faz com os olhos sendo movimentados no sentido de percorrer as linhas também caracterizam a leitura e suas proezas para quem realmente domina-a ou pretende dominá-la.

Em Cristinápolis, Se, o nível de escolaridade da população há cerca de duas décadas é muito baixo, devido ao baixo potencial econômico do município e por se tratar de uma região totalmente agrícola, não há investimento cultural em livros, material cultural dos pais para si próprios tão pouco para seus filhos, pois o que se adquirir é para se manter com as necessidades básicas, assim o município não tem perfil de leitores, tão pouco, nível acadêmico elevado. Mas nesta pesquisa fica evidente o poder da leitura para as gerações futuras.

A mesma em sua prática reforça a habilidade de organização da estrutura textual e seus significados nas práticas de leitura. Isso traz questões indagadoras a respeito da semântica que requer muito mais que o sentido superficial na leitura do texto, mas sim uma interpretação mais profunda da estrutura linguística e seu processo reflexivo.

O município de Cristinápolis, em pesquisas anteriores e nos exames de avaliação da educação básica demonstram baixos índices como mostrado anteriormente, pois a população ainda não tem aquele olhar crítico para incentivar a leitura e a escrita, pois os alunos chegam no final do ensino fundamental sem dominar habilidades básicas de leitura e escrita da LP. A construção dos significados e a organização posterior disto em discursos são importantíssimas ao bom desempenho de quem realmente almeja aprender cada vez mais sobre sua língua, pois dominar seu idioma é tarefa difícil e expor o que aprendeu sobre sua própria língua é mais complexo do que se imagina.

O maior desafio para focar nesses objetivos dos aspectos que incidem da leitura e aprendizagem da língua portuguesa está nas mãos dos professores da disciplina que tem papel fundamental neste processo e devem, portanto, desenvolver práticas de ensino que privilegiem os aspectos citados acima, visando o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos na complementação desta última etapa do ensino fundamental.

A argumentação é construída segundo um modo de organização peculiar. O modo de organização argumentativo é o mecanismo que permite produzir a argumentação construindo explicações sobre o universo dos fenômenos que envolvem análise racional, posicionamento e competência discursiva, assim de dupla perspectiva: a razão demonstrativa e a razão persuasiva.

Os pais dos alunos das escolas municipais de Cristinápolis onde se retirou as amostras, foi constatado que o baixo poder aquisitivo e as dificuldades econômicas na região não permite acesso a material cultural de leitura, pois muitas das vezes em que se ganha é para necessidades básicas de alimentos, remédios etc., portanto, o baixo nível leitor que reflete o perfil da população de Cristinápolis, em especial dos pais dos alunos das escolas municipais é fruto das dificuldades econômicas e baixas possibilidades e oportunidades que é realidade no país e em toda região.

CONCLUSÃO

A Língua Portuguesa como língua oficial traz ao longo de sua história conflitos linguísticos no que se referem às normas, regras, funções, palavras, expressões então, usá-la e dominá-la é um desafio, caso contrário, implicará exclusões, falsa conceitualização e até o preconceito linguístico.

Comprovou-se nos resultados deste trabalho que os desafios do professor de língua portuguesa na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental são constantes, mas esses problemas e dificuldades no que diz respeito às questões de leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa é realidade na maioria das escolas públicas. Pois ler, escrever, interpretar, contextualizar e ter o grau de criticidade aguçado ainda é uma realização concreta um pouco distante para este cenário, devido à tradicional metodologia de a escola somente incentivar a redação dissertativa que cai nos vestibulares, preocupação com a

gramática normativa limitando assim, o potencial do aluno, também a falta de estímulos e metodologias diversificadas são fatores que retardam o desenvolvimento de habilidades variadas da língua.

A leitura traz inúmeros benefícios à mente humana, pois desenvolve a criatividade, a imaginação, facilita a apreensão dos conhecimentos e de valores, além de intimidade com a escrita. Assim, Ler se torna muito importante para escrever corretamente, ajudar a fixar as regras gramaticais, os elementos formais e não formais. Não esquecendo que a gramática normativa deve ser orientada de forma contextualizada, a partir do texto mantendo as experiências de interação. Com base na fundamentação não é difícil perceber que a leitura constitui um processo de interação que precisa ser despertado e instigado no momento da aprendizagem para que assim, surja o desejo no leitor, pois essa é a condição para a leitura se tornar prazerosa e válida. Ler melhora a cognição, possibilita interação com o meio e com o mundo, desperta para a reflexão de mundo e mantém o leitor atento à realidade. Sendo assim, os aspectos que incidem da leitura e aprendizagem da Língua Portuguesa dos alunos são condicionados e lavados aos aspectos cognitivos que são desenvolvidos no indivíduo a partir do processo de aprendizagem da leitura com base na fundamentação teórica e tanto na opinião dos docentes, quanto dos discentes são habilidades linguísticas variadas, decodificação, memorização e atenção. Os mesmos assumem a frequência significativa e contínua de experiências, desenvolvendo assim, fatores diversos, pois a cognição se relaciona com o processo de aquisição do conhecimento que envolve o pensamento, a linguagem, a memória e o raciocínio.

Com relação à prática docente, a mesma deve estar bem definida nos quesitos que fazem parte da aprendizagem da leitura pelo docente, pois compreender o que se leu e a capacidade de reproduzir o que se conseguiu absorver é o fator positivo desse processo, ou seja, a compreensão completa o texto de maneira ativa e criadora. Essa compreensão deve ser provocada no aluno nas experiências principalmente em sala de aula na utilização de novas metodologia, mas na realidade do cotidiano as aulas de português nem sempre são conduzidas com estas orientações e tão pouco segue as etapas que levariam aluno e docente ao sucesso. Ou seja, os trabalhos envolvendo a Língua Portuguesa devem propiciar aos envolvidos conhecimentos necessários à interação produtiva ampliando assim, o domínio parcial ou total do discurso em situações prévias, comunicativas, direcionadas com estímulo e provocação do potencial. Essas etapas devem ser planejadas e interligadas na condução do processo de interpretação, reprodução, recriação de tipologia e gêneros textuais para que os alunos do ensino fundamental dominem no mínimo, as instâncias públicas de uso da linguagem e já que essas práticas desenvolvem inúmeras habilidades, deveriam ser trabalhadas com mais frequência e serem sempre estimuladas em oportunidades diárias de maneira associada e simultânea, mesmo que de forma parcial e condicional com práticas tradicionais como é comum na rotina diária de muitos docentes.

Os recursos didáticos devem conduzir o aprendizado de ler, produzir, interpretar e contextualizar, justamente a falta delas são as deficiências que alunos tinham ao sair do ensino fundamental para o médio sem as referidas habilidades. Neste caso, contextualizar refere-se ao vincular o conhecimento à sua noção de origem e à aplicação. Contextualização é entendida como um recurso capaz de ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área como entre as próprias áreas de nucleação.

Também as novas tecnologias como recurso para a contextualização nada mais é que as conexões entre os conhecimentos que se adquire com a função de inter-relacionar e a construção de novos significados com base em seus componentes para alcançar a aprendizagem e essa relação aponta resultados positivos, pois estimula a evolução social, neurológica, intelectual e emocional, possibilita ao leitor uma compreensão do sentido do texto e do que se lê, pois as experiências possibilitam diversos tipos de conhecimentos que são construídos, a partir da aquisição desses sentidos ao texto, assim o domínio contextualização é uma habilidade muito importante que o aluno precisa adquirir para relacionar o texto à situação real, contemplando a temporalidade e o espaço do leitor.

Com relação à reflexão refere-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possam ampliar a análise crítica e racional, o posicionamento e a competência discursiva do sujeito. O processo de formação do leitor requer o resgate das capacidades intelectuais no indivíduo, além da criticidade ao argumentar e tomar decisões. Assim, o grau de reflexão crítica pode ser desenvolvido, através de práticas de resgate da capacidade leitora dos indivíduos, estímulo diário da análise racional, do posicionamento e da competência discursiva.

O docente fazendo com que o aluno consiga perceber que no texto não possui neutralidade e que as ideias por trás das palavras escritas trazem reflexões e formas muito variadas de interpretar o mundo e o desenvolvimento dessas práticas de ensino que privilegiem os aspectos citados acima. O desenvolvimento dessas habilidades nos alunos na complementação desta última etapa do ensino fundamental é importantíssimo para permear a relação entre a leitura e aprendizagem, visto que não pode ser imposto pelo educador de Língua Portuguesa como nas perspectivas do ensino tradicional, não se deve propor como única opção pelo educador, mas um dos vários caminhos essa relação deve ser desafiadora e instigante.

Diante de todos os apontamentos que foram citados acima chega-se ao objetivo principal desta pesquisa o qual gerou a pergunta-chave sobre os aspectos que incidem na leitura e aprendizagem da LP, porém ficou constatado que os baixos níveis e resultados também são decorrentes de situações socioeconômicas do município, do desemprego, baixo poder aquisitivo dos pais dos alunos, o baixo nível de escolaridade devido a necessidades de sair da escola cedo para trabalhar na agricultura e na informalidade para o sustento próprio e da família, pois a cidade tem perfil agrícola e os problemas sociais que afeta toda a população incide diretamente e drasticamente na aprendizagem dos educandos.

Nesta perspectiva, conclui-se que diante destes aspectos já caracterizado anteriormente, é fundamental frisar o baixo poder aquisitivo dos pais em adquirir cultura, as condições das escolas públicas, as dificuldades que o professor de português enfrenta como falta de recursos, valorização, mas mesmo assim, tem um papel fundamental na formação do aluno, mesmo diante dos desafios e conflitos sua função é conscientizar e formar, visando o crescimento intelectual, socializando-o e contribuindo para suas práticas linguísticas, ou seja, o ensino de Língua Portuguesa deve ser o mais real possível, mas com práticas inovadoras e metodologias que seduzam, pois para atrair o aluno o professor não depende apenas de sua formação pessoal e profissional continuada, mas de consciência do seu papel de mediador, não aderindo às práticas de comodismo tendo, mas tendo a certeza que a educação transforma a vida das pessoas e que lutar por uma educação de qualidade e querer uma nação melhor devem ser desejos constantes no exercício profissional de cada professor. Por fim, cabe ressaltar que os dados aqui apresentados refletem uma sincronia, ou seja, determinado momento na história da educação de Cristinápolis, resultados diferenciados podem ser obtidos em outro momento, através da realização de pesquisas a posteriori var nos alunos as práticas de leitura prazerosas para assim, desenvolver outras habilidades no domínio da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

Antunes, Irlandé. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ausubel, D.P. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas: México.

Bakhtin, M. (2002). O discurso na poesia e o discurso no romance. 5º edição. In: *questões de Literatura e Estética – a teoria do romance*. São Paulo, Editora UNESP- Hucitec. pp. 85-106.

_____. (2000). O problema do texto. 3ª edição. In: *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes. pp 329-358.

_____. (2000). Os gêneros do discurso. 3ª edição. In: *Estética da Criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, pp. 277-326.

Bloom, Harold. (2001) *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Boff, Leonardo. (1998). *A águia e galinha*. Petrópolis: Vozes.

Brasil. (1998). Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1998). Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 04 de Junho. 2017 às 22:00h.

Carneiro, Agostinho Dias. (1990). *Redação em construção*. São Paulo, Moderna.

- Câmara, Jr. Joaquim Mattoso.(1976). História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão.
- Coutinho, Ismael de Lima.(1984) Pontos de gramática histórica. 7.ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico.
- Darwin, C. R.(1985). Theorigin of species. Londres: PenguinClassics (Original publicado em 1859)
- Diehl, Astor, Antonio. (2004). Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall.
- Ferreiro, Emília, TEBEROSKY, Ana. (1985). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas. Tradução de D.M. Lichtenstein, L. Di Marco, M. Corso.
- Freire, Paulo. (1994). Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. [Http://www.michaelis.uol.com.br/modernodicionarioonline/portugues/inportugues&palavra](http://www.michaelis.uol.com.br/modernodicionarioonline/portugues/inportugues&palavra). Acesso em 06 de jul. de 2017, às 14:00h.
- Gonzalez Fonseca, Dina.(2000? Modulo: *Enfoque metodológico para la enseñanza de la educación*.
- Ilari, Rodolfo. (1992). Linguística românica. São Paulo: Ática.
- Kleiman, Ângela. (2011). Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, SP: Pontes.
- Kleiman, Ângela B. (1999). Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André. (Org.) Aulas de Português: Perspectivas Inovadoras. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- Kleiman, Ângela B. (1999). Introdução. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucernax.
- Kleiman, Angela B. (1989). Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na leitura. In: KLEIMAN, A. B. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes.
- KLEIMAN, Angela B. (1997). Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes.
- Lemle, Miriam. (1990). Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática.
- Libâneo, José Carlos. (2001). Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa.
- Macedo, Stella Maris Moura de. (1999). Cultivando o Prazer da Leitura: o prazer de ler desde pequeno. In. Salto para o Futuro: Ensino fundamental / Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED.
- Marcuschi, Luiz Antônio. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; Bezerra, Maria A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Martins, Ricardo Chaves de Rezende. Gestão de recursos materiais. In: RODRIGUES. Maristela Marques, GIÁGIO, Mônica (orgs.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009, p.21-44.

Melo, Gladstone Chaves de. (1975). Iniciação a filológica e à linguística portuguesa. Rio de Janeiro: Acadêmica.

Perez-Wilson, M. (1999). Seis Sigmas: Compreendendo o Conceito, as Implicações e os Desafios. 1.ed. Rio de Janeiro. Qualitymark Editora Ltda.

Piaget, Jean. (1975). A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, Jean. (1976). **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense.

Rojó, Roxane (org.), (1998). Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras.

Silva, Rosa Virgínia Mattos. (2006). O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo. Contexto.

Soares, Magda Becker. (1991). Linguagens e escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ática.

Soares, Magda Becker. (1998). Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, Magda Becker. (2005). As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel Theodoro da (Org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática.

Soares, Magda Becker. (2003). Alfabetização: a resignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17.

Silva Neto, Serafim da. (1979). História da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Presença MEC.

Tarallo, Fernando. (1991). A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática.

Vygotsky, L. S. (1984). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. Pensamento e linguagem. (1987). Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Ventura, Paulo Cezar Santos. (2002). Por uma Pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. Educação & Tecnologia, CEFET-MG. Belo Horizonte, V.7, N.1 - Jan. a Jun.

Yunes, Eliana. (2002). Dados para uma história da leitura e da escrita. In: Pensar a leitura: complexidade. São Paulo: Loyola.

EXTENSÃO RURAL UNIVERSITÁRIA: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIALÓGICA E INTERDISCIPLINAR

Data de aceite: 01/04/2024

Paulo Roberto Cardoso da Silveira

Prof. do Bacharelado Interdisciplinar em
Ciência e Tecnologia da UNIPAMPA –
Campus de Itaqui-RS

Carla Lisiane Ibaldi Carabajal

Mestranda CPGER – UFSM - Santa Maria
- RS
<http://lattes.cnpq.br/5927840501906462>

Monique de Barros Silva

Discente do Bacharelado Interdisciplinar
em Ciência e Tecnologia da UNIPAMPA –
Campus de Itaqui-RS
<http://lattes.cnpq.br/5694992405895467>

RESUMO: Aborda-se uma experiência de ação extensionista desenvolvida na Universidade Federal do Pampa – campus de Itaqui, a qual desenvolve-se de 2018 a 2023, tendo como objeto o fortalecimento da agricultura familiar. Apresenta-se uma proposta baseada na perspectiva dialógica e interdisciplinar, onde se busca a interação entre saberes científicos e tradicionais, ao mesmo tempo, que constitui-se um espaço de contribuições advindas de diversas áreas de conhecimento, exercitando-se a interdisciplinaridade. Parte-se da diferenciação entre extensão

universitária e extensão rural, propondo-se a Extensão Rural Universitária, onde se assume a especificidade de uma ação de compartilhamento de saberes que se constitui em uma forma diferenciada de ação. Para ancorar esta perspectiva de ação propõe-se como metodologia a Educação Popular Comunitária, a qual busca a problematização da situação vivenciada pelo público-alvo e o resgate dos saberes tradicionais. Promove-se uma reflexão sobre o processo desenvolvido e suas implicações. Apresenta-se a experiência vivenciada de integração entre pesquisa-ensino-extensão, sua forma de desenvolvimento e os resultados obtidos.

PALAVRA-CHAVE: Agricultura Familiar; Extensão Universitária; Educação Popular Comunitária.

UNIVERSITY RURAL EXTENSION: A PROPOSAL FOR DIALOGICAL AND INTERDISCIPLINARY ACTION

ABSTRACT: A action-extensionist experience developed at the Federal University of Pampa - Itaqui campus, from 2018 to 2023, focusing on strengthening family farming, is addressed. A proposal based on a dialogical and interdisciplinary

perspective is presented, aiming at the interaction between scientific and traditional knowledge, while also constituting a space for contributions from various fields of knowledge, exercising interdisciplinarity. The differentiation between university extension and rural extension is made, proposing University Rural Extension, which assumes the specificity of a knowledge-sharing action that constitutes a differentiated form of action. To anchor this action perspective, Community Popular Education is proposed as a methodology, which seeks to problematize the situation experienced by the target audience and rescue traditional knowledge. A reflection on the developed process and its implications is promoted. The experienced integration between research-teaching-extension, its development form, and the results obtained are presented.

KEYWORDS: Family Farming; University Extension; Community Popular Education;

INTRODUÇÃO

Apresenta-se uma experiência constituída na UNIPAMPA – Campus de Itaqui, onde se cria um espaço social de aprendizagem junto à agricultura familiar, congregando ações interdisciplinares que possibilitem enfrentar desafios na interação entre conhecimentos científicos e tradicionais. A extensão universitária realizada pelo Núcleo de Estudos em Agroecologia – NEA, passa a integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para qualificar a prática da extensão rural realizada junto às instituições parceiras (Secretaria Municipal de Agricultura e Meio-Ambiente e EMATER).

Apresentam-se aqui ações realizadas desde 2018, compreendendo esforços de investigação (o reconhecer das especificidades do contexto da agricultura familiar de Itaqui), ações de extensão que se voltaram, inicialmente, para qualificar a comercialização e marketing, além de ações de apoio a agroindustrialização e, mais recentemente, o desenvolvimento da agricultura ecológica. Para tanto, utilizou-se de visitas periódicas a campo, reuniões no espaço rural, observação participante, além do uso de meios virtuais no período da pandemia da COVID-19. Este espaço de compartilhamento de saberes de caráter permanente será de grande valia para o processo de curricularização da extensão na UNIPAMPA – campus de Itaqui, iniciado em 2023, oferecendo oportunidade de formação diferenciada aos estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Têm sido freqüentes as dúvidas geradas sobre as diferenças entre extensão universitária e a extensão rural. A extensão universitária, dimensão do tripé ensino-pesquisa-extensão característico das instituições de ensino superior, consiste na promoção de uma interação dialógica entre Universidade e Sociedade, prática de compartilhamento de saberes, onde se valoriza o protagonismo dos agentes sociais (CASTRO E TOMMASINO, 2017). O Plano Nacional de Extensão Universitária, o qual estabelece as diretrizes para a extensão universitária no Brasil, a define como uma via de mão-dupla, um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (BRASIL, 2014).

Na perspectiva desta experiência aqui relatada, busca-se esta articulação entre ensino-pesquisa e extensão, a qual se orienta para a contribuição na transformação das condições de vida dos agricultores (as) familiares de Itaqui-RS; ao mesmo tempo, gera-se conhecimentos capazes de dar sustentação ao processo de compreensão das diferentes dimensões do contexto de ação. Ao trabalharmos objetivando a mudança de comportamento dos agricultores estamos praticando a extensão rural, a qual se caracteriza como uma disciplina acadêmica, mas também como ação educativa de caráter dialógico entre profissionais detentores de um saber acadêmico e do público rural, o qual é possuidor de um conhecimento baseado na experiência cotidiana (saber tradicional), caracterizado como inter-geracional.

A extensão rural foi, durante muito tempo, tradicionalmente operada por instituições voltadas ao desenvolvimento rural de natureza público-estatal; nas últimas décadas vive-se um pluralismo institucional, onde diversas instituições passam a dedicar-se a extensão rural, onde se incluem também as Universidades (Diesel et All, 2012).

No entanto, a extensão rural universitária que busca-se caracterizar, assume características específicas, pois não se esgota na ação de enfrentar problemas vivenciados no rural, difundir tecnologias ou assessorar os diferentes públicos rurais em suas demandas por geração de renda e qualidade de vida. A *Extensão Rural Universitária* se caracteriza pela imersão no contexto de ação, gerando conhecimentos (pesquisa) adequados às contingências verificadas e tornado-se espaço de qualificação do ensino, pois propicia espaço de vivências sobre a realidade rural e promove uma dimensão prática aos saberes acadêmicos.

A extensão rural universitária aqui abordada se assenta em uma educação popular e comunitária, onde a Universidade se descentra da posição de lugar da produção de conhecimento, reconhecendo que o público rural também possui conhecimentos, sendo necessário construir metodologias que permitam o compartilhamento de saberes em uma relação de mão dupla.

Importante ressaltar que a extensão rural como prática institucional se coloca, na maioria das vezes, em um enfoque disciplinar. Tal característica deve-se a uma formação técnica do extensionista que favorece uma ação difusionista¹ e uma abordagem não-sistêmica que prioriza o saber das ciências agrárias diante de demais áreas de conhecimento.²

1 A maioria dos profissionais extensionistas possuem formação em ciências agrárias, criando-se uma tendência de difundir os conhecimentos científicos apreendidos; é comum ser estranho a estes profissionais a postura dialógica e o respeito ao conhecimento tradicional dos agricultores (as). A priorização de conhecimentos agrônômicos e zootécnicos em detrimento de abordagens que englobem a ecologia, a economia, a sociologia, a antropologia, além do reconhecimento da importância da história e da geografia, impõem um caráter disciplinar às ações.

2 A referência a uma abordagem sistêmica implica na perspectiva de um olhar sobre a unidade de produção familiar que se oriente para as interações entre o homem e o agroecossistema, ao mesmo tempo que se enfoca o ambiente sócio-institucional.

A extensão rural universitária, diferentemente, assume uma abordagem interdisciplinar, pois articula várias áreas de conhecimento para compreender as situações analisadas, atendendo as necessidades de estratégias mais complexas de ação. Neste caso, a Interdisciplinaridade é tida como prática coletiva, a partir de um eixo temático (POMBO, 2006), o qual é elaborado com base na leitura da situação vivenciada, a partir de um processo dialógico.

No caso aqui relatado, a extensão universitária tem por objeto a ação junto aos agricultores e agricultoras familiares, aproximando-se da atividade de extensão rural, a qual efetivamos em conjunto com as entidades parceiras. Mas, para diferenciar nossa ação como universidade diante da ação dos demais, desenvolve-se o que denominamos de Extensão Rural Universitária. Mas, deve-se salientar que esta denominação vai além de uma ação da Universidade no rural, mas implica na adoção de uma metodologia: a Educação Popular Comunitária.

A EDUCAÇÃO POPULAR COMUNITÁRIA

É necessário o desenvolvimento metodológico para ancorar a extensão rural universitária, pois quando as Universidades passam a atuar como agentes de extensão rural (a partir de 2004 com a PNATER³) não ocorre um esforço sistemático para constituição metodológica, apesar das contribuições relevantes que surgem. Assim, torna-se necessário referenciais capazes de orientar uma ação de caráter dialógico e interdisciplinar.

Neste contexto, é fundamental os conceitos de educação comunitária e educação popular; a *Educação Comunitária* parte da problematização dos sistemas de produção e da organização social de cada comunidade, avançando para a mobilização-organização desta, visando a sua conscientização diante dos desafios postos na luta pela superação das condições econômicas, sociais, culturais e políticas que as oprimem (GADOTTI, 1992). Ao mesmo tempo, buscou-se resgatar referências na *Educação Popular* compreendida como um processo educativo em que o conhecimento popular (produzido no cotidiano dos diversos grupos sociais subalternos) assume valorização e é resgatado como elemento fundamental para compreensão das situações vivenciadas por determinada comunidade.

No trabalho que temos desenvolvido, tem se assumido uma ação contínua de conhecer as práticas de produção adotadas pelas famílias rurais (educação comunitária) e os saberes que ancoram estas práticas (herdadas inter-geracionalmente), os quais são resgatados em processo de educação popular. Mas como, tanto a educação comunitária, como a educação popular, possibilitam a interação com conhecimentos de base científica, institui-se um espaço de contribuição da Universidade como agente de extensão.

Os saberes produzidos no decorrer do tempo ao trabalhar a terra, a Agri-Cultura, ao se constituir em uma referência nas ações cotidianas de agricultores e agricultoras, cumprem um papel relevante no compartilhamento de saberes necessários para desenvolver uma agricultura mais ecológica (a qual se adéqua às condições agroecossistêmicas presentes).

3 Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Deste modo, este resgate de saberes dialoga com o objeto da ação de extensão universitária aqui apresentada.

CARACTERIZANDO A EXPERIÊNCIA ANALISADA – EXERCENDO A DIALOGICIDADE

As ações de extensão rural universitária tomadas como objeto de análise, iniciam tendo como público prioritário os agricultores e agriculturas familiares, tendo destaque os “feirantes” definidos como aqueles que fazem feira semanalmente em pontos isolados da cidade de Itaqui e que passam, a partir de 2018, realizar o “Feirão da Agricultura Familiar”, mensalmente aos sábados. Este espaço de comercialização foi criado no escopo do trabalho desenvolvido pela UNIPAMPA junto com as instituições parceiras, visando dar visibilidade aos produtos da agricultura familiar e criar uma relação privilegiada com os consumidores.

Na construção do espaço do “Feirão”, a ação de extensão foi desenvolvida envolvendo a organização do espaço, a divulgação do evento, investimento no marketing e na qualificação dos produtos. Vamos detalhar cada uma destas dimensões:

- a. A Organização do espaço implicava na participação de reunião com a EMATER, SAMAI⁴ e Sindicato dos Trabalhadores Rurais, visando a definição de data, de estratégias de divulgação e das promoções que visavam trazer consumidores ao espaço e cativar os visitantes; fazia parte do trabalho a montagem da estrutura no dia anterior ao feirão e na recepção dos feirantes as 7 horas da manhã no dia do evento;
- b. Divulgação: até 2022, quando o feirão voltou a ser realizado no pós-pandemia, cabia a UNIPAMPA liderar a divulgação, envolvendo a construção de CARDS para redes sociais, entrevistas nas rádios, colocação de carros de som, além de outras formas a serem utilizadas em momentos especiais;
- c. Marketing: foram priorizadas ações de Marketing, buscando atrair os consumidores; para isto, foi trabalhado junto aos feirantes o uso de embalagens que protejam adequadamente o produto, visando garantir a sua qualidade, o desenvolvimento de etiquetas de identificação do produto e criação de lay-out que possam diferenciar o produto⁵;
- d. No caso da qualificação dos produtos foram realizadas ações para superar detalhes que prejudicavam a aparência dos produtos e a conservação dos produtos; e neste processo, merece destaque o apoio na consolidação das unidades de processamento de produtos de origem vegetal (as agroindústrias de panificados e de processamento de vegetais (principalmente mandioca e batata-doce).

4 Secretaria Municipal de Agricultura e Meio-Ambiente.

5 Exemplo significativo foi o caso do mel, onde se desenvolveu uma logomarca chamativa e que identifica o produto da Associação dos Produtores de Mel de Itaqui – APROMI e se propôs novos tamanhos e formas de embalagem, atendendo às preferências dos consumidores.

Além das ações de apoio ao fortalecimento do feirão, o trabalho foi acrescentando outros elementos, os quais foram surgindo a partir da interação com agricultores e agricultoras, através de espaços dialógicos efetivados na localidade do Curuçu⁶ e no espaço do feirão. Assim, a partir de 2020, cria-se o NEA⁷ e passa-se a desenvolverem-se ações de compartilhamento de saberes com base na Agroecologia, visando incentivar uma agricultura mais ecológica.

Neste sentido, é proposto o Projeto AGROECOMULHER, o qual envolve um grupo de mulheres rurais, público escolhido devido ao fato das mulheres serem as responsáveis pelas hortas para consumo e comercialização, e pelo processamento de alimentos; ou seja, responsáveis pela maior parte dos produtos levados para as feiras. Metodologicamente, utilizam-se as reuniões periódicas realizadas no centro comunitário do Curuçu como espaço de reconhecimento dos problemas da comunidade e de apresentação de novos saberes considerados adequados para os agroecossistemas locais. E importante papel tem sido cumprido pelas visitas às famílias, onde se permite conhecer suas formas de produção e comercialização, mas também onde se exerce momentos de interação para o compartilhamento de saberes.

Nesta perspectiva, duas dimensões devem ser enfatizadas: a) Ao mesmo tempo, em que os agentes da extensão universitária (professores e estudantes) explicam fatos e acontecimentos identificados como limitantes em suas práticas cotidianas, também conseguem perceber saberes tradicionais que complementam os conhecimentos acadêmicos, fortalecendo a formação dos estudantes; b) estes momentos junto às famílias tem uma função importante de criar uma relação de proximidade entre agentes extensionistas e agricultores(as), gerando a confiança e credibilidade, fatores fundamentais na prática de extensão rural.

A CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR

Na Educação Popular Comunitária, ao passo que a situação vivenciada é explicitada, cabe aos agentes extensionistas irem elaborando uma compreensão da complexidade que se apresenta, instituindo-se a contribuição interdisciplinar. Esta construção acontece quando as dimensões dos fenômenos vivenciados envolvem olhares a partir de diferentes áreas de conhecimento.

As investigações efetivadas no processo de extensão rural universitária abordam as dimensões econômicas e sociológicas. Explicitam-se aqui três destas investigações:

6 A Localidade do Curuçu dista em torno de 100 kms da cidade de Itaqui, sendo local de moradia da maior parte dos feirantes e as reuniões ali realizadas contam com a presença das agricultoras da localidade do Itaó e Passo da Cachoeira.

7 Núcleo de Estudos em Agroecologia, criado no escopo de projeto de extensão financiado pelo CNPq e que desenvolveu de 2020-2022.

- a. A pesquisa sobre as estratégias de Marketing, realizadas de 2017 a 2019, objetivaram conhecer as formas de comercialização e formas de promoção de seus produtos; este trabalho assumiu uma abordagem sócio-antropológica, baseada na observação das práticas adotadas no feirão, na reconstrução dos discursos dos agricultores(as) feirantes e na observação das formas de comportamento dos consumidores (MESSA, 2022);
- b. A análise com base na economia pode ser observada no trabalho de Deleón (2020), onde se investiga os resultados do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) no tocante à renda proporcionada às famílias e os efeitos no fortalecimento da agricultura familiar; observou-se que este programa representa em média 30% da renda familiar, sendo fundamental na pandemia da Covid-19 quando as feiras não puderam ser realizadas.
- c. No trabalho de Carabajal (2022), a investigação abordou o protagonismo das mulheres agricultoras do Curuçu, demonstrando-se que tem aumentado a participação das mulheres nas decisões da família e na geração de renda familiar; as atividades tradicionais das mulheres, antes secundarizadas, hoje são responsáveis pela produção e gestão da participação nas feiras e nos programas de compras institucionais (seja o já referido PAA ou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)); Segundo a autora, mesmo com o protagonismo crescente, as mulheres ainda enfrentam um ambiente onde as assimetrias de gênero as submetem a um contexto de subordinação social.

AVALIANDO OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Em relação à dimensão investigativa, desde 2018 foram produzidos conhecimentos que envolveram a área de marketing, das práticas agrícolas, da análise das estratégias de comercialização (as feiras da agricultura familiar e o Programa de Aquisição de Alimentos), as estratégias de cooperação, as mulheres rurais e as inovações trazidas pela utilização de meios virtuais. Estas investigações geraram trabalhos de conclusão de curso (TCCs), monografias e relatórios de estágios práticos profissionais, os quais envolveram estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, da Agronomia e de curso de pós-graduação (Especialização em Desenvolvimento Regional e Territorial). Estes trabalhos assumiram um caráter formativo, tanto para estudantes, quanto para agricultores(as) e possibilitaram embasar as ações de extensão universitária.

Em relação a dimensão extensionista, ao mesmo tempo em que eram realizadas ações investigativas, desenvolveu-se um trabalho de interação caracterizado pela troca de conhecimentos entre universitários e o público-alvo (agricultores familiares e apicultores); esta dimensão teve como resultado o desenvolvimento de embalagens, logomarcas, estratégias de marketing e qualificação dos produtos da agricultura familiar e dos apicultores, envolvendo a constituição e consolidação de unidades de processamento de

produtos de origem vegetal; destaca-se, também, as atividades que visam desenvolver princípios e práticas baseadas na agroecologia como conhecimento inspirador de práticas ambientalmente sustentáveis.

Ainda na dimensão do agir extensionista, destaca-se a relação de confiança e credibilidade construída junto aos agricultores familiares, apicultores e instituições parceiras; este aspecto significa um diferencial constituído pela prática da extensão rural universitária, pois os agentes universitários assumem uma postura de cumplicidade que gera admiração por parte dos agricultores e agriculturas. A amorosidade e o real interesse pelos problemas vivenciados favorece o diálogo e a interação de saberes, ao mesmo tempo, que possibilita a efetivação da proposta da Educação Popular Comunitária.

CONCLUSÕES

O trabalho que tem sido desenvolvido contribuiu no aperfeiçoamento metodológico para dar suporte à Extensão Rural Universitária, partindo-se de sua especificidade e avançando na compreensão de elementos constituintes de uma prática de integração entre ensino, pesquisa e extensão de caráter dialógico e interdisciplinar. Deve-se salientar que a aproximação entre universidade e sociedade tem sido desenvolvida de forma a gerar laços de confiança e práticas de contribuição mútua.

Observa-se que o caráter permanente da extensão rural universitária, ancorada na Educação Popular Comunitária, cria um potencial inovador para a ação da Universidade; torna-se necessário um aprofundamento das características metodológicas aqui propostas.

O processo desenvolvido tem significado uma possibilidade real de contribuição da Universidade no fortalecimento da agricultura familiar, criando-se também, espaços dialógicos capazes de interpolar saberes científicos e tradicionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Agricultura Familiar. **Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural**. Brasília: MDA/SAF/DATER, 2004.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 set. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planossubnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

CARABAJAL, C. L. I. **Agroecomulher: o Protagonismo das Mulheres Agricultoras Familiares de Itaqui-RS**; Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pampa, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, 2022.

CASTRO, Jorge; TOMMASINO, Humberto. (Orgs.) **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DELEON, R. S. **Programa de Aquisição de Alimentos no Município de Itaquí**; Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Universidade Federal do Pampa, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, 2020.

DIESEL, Vivien; NEUMANN, Pedro; SÁ, Vinicius C. de (orgs.); **Extensão Rural no Contexto do Pluralismo Institucional: uma reflexão a partir dos serviços de ATES nos Assentamentos de Reforma Agrária do RS**; Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2012;

GADOTTI, Moacir. **Escola Viva-Escola Projetada**; Campinas, Papirus, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: para quê**. Instituto Paulo Freire, v. 15, p. 1-18, 2017.

MESSA, Ederson; **O Marketing Digital na Agricultura Familiar: uma nova perspectiva na relação agricultor-consumidor**; Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Pampa, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, 2022 (40p).

POMBO, O. *Práticas Interdisciplinares*; **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun-2006 (pgs. 208-249).

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE INDICADORES DE QUALIDADE: OS CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 01/04/2024

Maria Sandra de Oliveira

Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Pesquisadora do LEPED/FE/UNICAMP. Gestora Pública, atualmente formadora no Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré – CEFEMS/SP

Ana Benvinda C.S. Cosmo

Mestra em Educação pela UNISAL, psicopedagoga, atualmente coordenadora de equipe de formação nos anos iniciais no Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré - CEFEMS/SP

Mirian Silva Gonçalves Freitas

Graduada em Educação Física e Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Artes Visuais, atualmente formadora no Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré – CEFEMS/SP

Márcia Cristina Tognete Rocha

Mestra em Educação Escolar – Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Atualmente diretora do Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré – CEFEMS/SP

RESUMO: Esse trabalho narra práticas de formação desenvolvidas pelas autoras, no Centro de Formação dos Educadores Municipais de Sumaré/CEFEMS, estado de São Paulo, especialmente, no que tange à implementação da avaliação da educação infantil na rede de ensino, ancorada nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, ambos do Ministério da Educação (MEC). O percurso relatado abarca o ano de 2022 e as ações vinculadas a essa proposição estão em desdobramento até o presente momento. Entende-se nessa perspectiva que a qualidade da educação não se mede pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas especialmente, pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, desenvolvimento integral da criança, gestão e participação democrática, entre outros. Assim sendo, a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e, portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo, conforme afirma Moss et.al (1999). Essa perspectiva, por sua vez, carece de processos mais participativos

de definição e aferição da qualidade da educação a partir de um instrumento flexível – que aqui denominou-se ‘indicadores de qualidade’ - para ajudar a comunidade escolar a avaliar e a melhorar a qualidade da escola. São essas entre outras questões que se levanta para pensar com profundidade o conceito de “qualidade da educação infantil”. Os dados coletados nas avaliações desenvolvidas, jogaram luz sobre os aspectos vividos na rede de ensino, clarificando pontos forte e aqueles que ainda precisam melhorias. Adianta-se que o exercício da participação democrática nesse processo da avaliação da educação infantil foi deveras relevante, deixando fortes lições e marcas que certamente renderão novos frutos, à medida em que se caminha nessa jornada em rede, pela busca da melhoria da qualidade da educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Educação Infantil, Indicadores de Qualidade, Participação Democrática

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentaremos, de forma breve, a experiência da implementação de uma Avaliação da Qualidade da Educação Infantil que realizamos em nossa rede municipal de ensino na cidade de Sumaré/SP, através de ações formativas desenvolvidas junto aos educadores e gestores das escolas de educação infantil pertencentes à nossa Secretaria Municipal de Educação.

A implementação da Avaliação da Qualidade da Educação Infantil no município se deu ancorada nos documentos legais do Ministério da Educação, tais como, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006), nos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009) e ainda nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SME/SP, 2016).

A partir do estudo da temática Qualidade da Educação Infantil, das demandas observadas em nossa rede de ensino, especialmente, no que se refere às questões do “O Quê, Por quê, Como e Para quê” avaliar a qualidade da educação infantil em nossa rede de ensino, nós formadores do segmento da educação infantil, atuantes no Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré (CEFEMS), desenvolvemos encontros com a finalidade de discutirmos e estudarmos com nossos gestores e professores do segmento, que noções tínhamos sobre a questão da avaliação da educação infantil e como poderíamos implementar em rede, uma ação que pudesse marcar o início de um movimento sistematizado em relação à essa problemática.

Nosso objetivo enquanto equipe de formação do CEFEMS, era construir caminhos para apoiar os gestores, professores e as equipes de profissionais das unidades escolares, para que juntamente com as famílias e pessoas de suas respectivas comunidades, pudessem desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que levasse a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, dando também um panorama da qualidade da educação infantil em nossa rede

de ensino, de modo que, pudéssemos refletir e propor melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças em nossas unidades escolares.

Com esta iniciativa, nós formadores, queríamos contribuir para a construção de experiências educativas de qualidade cada vez mais significativas para todas as crianças que fazem parte de nosso sistema de ensino. Isso implicou trabalhar diretamente com a construção da noção de qualidade da educação infantil, com os conceitos de infância, de organização de ambientes, do oferecimento de materiais e estrutura física que oferecemos às crianças em nossas escolas, coube ainda, tratar de conceitos e práticas referentes aos estilos de gestão que adotamos, sobre as práticas pedagógicas, as questões relacionadas ao acolhimento, à escuta, à participação, à inclusão, entre outros temas.

O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Entende-se nessa perspectiva adotada por nós que, a qualidade da educação não se mede pelos resultados obtidos pelos alunos nos testes de aprendizagem, mas especialmente, pelo processo educativo vivido na escola, que envolve aspectos mais amplos de formação para a cidadania, desenvolvimento integral da criança, gestão e participação democrática, entre outros.

Assim, Qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e, portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo, conforme afirma Moss et.al (1999).

Deste modo, construímos algumas reflexões junto aos educadores durante nossos encontros de formação ao longo do ano de 2022 que contemplavam as seguintes questões:

- Que concepções filosóficas temos sobre educação infantil e as práticas avaliativas nesse segmento?
- Avaliar: O quê? Quem? Para quê? Por quê? Como?
- Como lidamos com a noção de Avaliação e a garantia dos direitos de aprender preconizados nos documentos legais, sobretudo, um conceito de direitos da criança de estar numa escola de educação infantil que oportunize o pleno desenvolvimento delas segundo suas próprias capacidades e potencialidades? (BNCC, 2009).
- Reflexão sobre a qualidade da educação: “mas de que qualidade estamos falando?”
- Como lidamos com a avaliação interna (registros de percursos das próprias crianças) e avaliação externa que envolve a participação mais ampla da comunidade?
- Como experimentarmos uma avaliação da educação infantil na perspectiva dos indicadores de qualidade em nossos próprios contextos, tendo por base outras experiências e referenciais (tais como, MEC 2006, MEC 2009, SME/SP, 2016) ?

- Que caminhos precisaríamos tomar de modo a construirmos e implementarmos uma avaliação com base em indicadores de qualidade para as escolas de educação infantil de nossa rede de ensino?
- E depois de implementar essa avaliação a partir dos indicadores de qualidade, que caminhos percorrer? O que faríamos após essas almeçadas avaliações da qualidade a partir de indicadores que iríamos elencar?

Vianna (2005, p. 16) aponta que, a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino e aprendizagem, e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos. E foi nessa direção que seguimos a conversa com nossos educadores: para que esse momento de estudos com a finalidade da implementação de uma avaliação da qualidade em nossa rede, não fosse apenas algo burocrático, mas de fato, pudéssemos viver essa experiência como uma alavanca para pensarmos e repensarmos nossas práticas pedagógicas, a nossa estrutura física escolar, os nossos estilos de gestão e várias outras dimensões que envolvem o cotidiano de nossas escolas de educação infantil aqui em nossa rede de ensino.

Ora, assim pensada, a qualidade da educação não é algo fixo, muito menos, algo metrificado com provas de conhecimentos cognitivos ou demonstrada em supostas habilidades pré-fixadas que nossas crianças devem alcançar. É necessário que fique patente que nesse conceito de qualidade que aqui falamos, há uma importância gigantesca atribuída às condições escolares, tanto materiais como pedagógicas e relacionais.

Assim, as condições materiais dependem, certamente, das condições socioeconômicas de onde estão localizadas as unidades escolares, ou seja, primordialmente elas dependem de fatores extraescolares. As condições pedagógicas, também se relacionem com o contexto social, remetem, por sua vez, a complexo aparato de formação docente – inicial e continuada – acompanhamento e crítica da prática pedagógica, mas, sobretudo, à valorização da atividade docente consubstanciada em remuneração condizente e condições de trabalho adequadas – número de alunos por turma, jornada de trabalho, material didático e estrutura física adequada disponível, incentivo ao intercâmbio. De igual modo, as questões relacionais são afetadas (e estão implicadas) no estilo de gestão e subjetividades que convivem no mesmo espaço educativo escolar, assim como, as formações e apoios que estas mesmas pessoas recebem na unidade escolar e também do sistema educacional municipal em sua totalidade.

Frente a isto, coloca-se como imperativo a busca de um processo mais amplo de avaliação da qualidade da educação, e por conseguinte, das próprias escolas e redes de ensino, que, muito para além da utilização de provas padronizadas, teste de aquisição de tais e quais habilidades pelas crianças, tenha presente o caráter político da educação escolar.

Reconhecer este caráter implica reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, pois, sem omitir-lhes as responsabilidades, são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa.

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações institucionais (como é o caso da avaliação da qualidade a partir de indicadores de qualidade que aqui estamos a explicitar), cotejá-los com os registros de jornadas das crianças em suas aprendizagens (portfólios, registros descritivos, documentação pedagógica através de mini histórias, livro da vida e outros instrumentos próprios da avaliação nessa faixa etária), significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos meninos e todas meninas ao longo de suas infâncias.

A PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO A PARTIR DE DIMENSÕES E DOS RESPECTIVOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As questões iniciais que guiam a perspectiva da avaliação a partir dos indicadores de qualidade são: Como deve ser uma instituição de educação infantil de qualidade? Quais são os critérios para se avaliar a qualidade de uma creche ou de uma pré-escola? Como as equipes de educadores, os pais, as pessoas da comunidade e as autoridades responsáveis podem ajudar a melhorar a qualidade das instituições de educação infantil?

Seguindo as experiências estudadas e as indicações do próprio MEC, elencamos nove dimensões para guiar nossa análise reflexiva e coletada de dados nos contextos locais de cada unidade de educação infantil de nossa rede de ensino. As dimensões refletem aspectos da realidade das escolas de educação infantil. Em nossa rede seguimos as dimensões também elencadas na experiência paulistana (SME/SP, 2016), pois acreditamos que essa contemplava bem nosso contexto municipal, como paulistas interioranos, mas do mesmo estado. Foram elas: dimensão 1 - planejamento e gestão educacional; dimensão 2 - participação, escuta e autoria de bebês e crianças; dimensão 3 - multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; dimensão 4 – interações; dimensão 5 - relações étnico-raciais e de gênero; dimensão 6 - ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; dimensão 7 - promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; dimensão 8 - formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; dimensão 9 - rede de proteção sociocultural: unidade educacional, família, comunidade e cidade.

As dimensões podem ser constatadas por meio de indicadores. Os indicadores constituem-se de uma série de perguntas que procuram avaliar a qualidade daquela unidade escolar à partir das temáticas organizadas em cada dimensão. Cada indicador, por sua vez,

é avaliado após o grupo de educadores, gestores, famílias, enfim, toda comunidade escolar local, responder a uma série de perguntas. As respostas a essas perguntas permitem à comunidade avaliar a qualidade da instituição de educação infantil quanto àquele indicador (MEC, 2009, p.15).

NÃO existe uma forma única para o uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Ele é um instrumento flexível que pode ser usado de acordo com a criatividade e a experiência de cada instituição de educação infantil. Localmente, escolhemos organizar nossos indicadores com suas respectivas questões, tomando como base os documentos já citados, acrescentamos, excluímos e até modificamos as questões presentes em vários documentos, de modo, a chegarmos ao nosso próprio rol de questões elementares.

A mobilização da comunidade escolar para participar da avaliação é o primeiro ponto importante no uso dos indicadores e isso foi amplamente discutido com os gestores que, em suas respectivas escolas, tomaram providências e realizaram ações de engajamento de todos (funcionários, professores, gestores, famílias, crianças), para que participassem da avaliação da qualidade que seria desenvolvida através de fóruns organizados e realizados pelas próprias escolas em um dia letivo destinado para tal ação.

Quanto mais pessoas dos diversos segmentos da comunidade se envolvessem em ações para a melhoria da qualidade da instituição de educação infantil, maiores seriam os ganhos para as crianças, para a sociedade e para a educação, daí, essa chamada à participação efetiva e não por representatividade (quando se escolhe previamente um número de pessoas de cada segmento), fora amplamente trabalhada em cada escola.

Os protocolos de realização dos fóruns – assembleias participativas, em cada unidade escolar, seguiram as orientações do CEFEMS, que por sua vez baseou-se em muito nas orientações MEC (2009). Utilizamos cores atribuídas aos indicadores. As cores simbolizavam a avaliação que era feita: se a situação analisada fosse considerada ‘boa’, colocava-se cor verde; se fosse considerada ‘média’ utilizava-se a cor amarela; se fosse analisada como ‘ruim’, atribuíam-se a cor vermelha. Essa metodologia das cores, facilita muito o entendimento dos participantes e dá uma resposta visual muito perceptível ao grupo que se debruça sobre os argumentos e análises que vão sendo compartilhadas sob a condução de um mediador da assembleia.

Após a realização das pequenas assembleias por Dimensão, o público participante se reuniu num grande fórum para deliberar sobre as análises coletivas, produzindo um relatório prévio que foi organizado em forma de documento público pelos gestores da unidade e serviu para o encaminhamento do plano de ação.

O plano de ação foi elaborado em outro dia letivo, destinado exclusivamente para uma nova assembleia com a comunidade que após discussões e análises em pequenos grupos, deliberou que passos eram precisos tomar, de modo a, suprir as necessidades apontadas na autoavaliação realizada anteriormente. Esse plano de ação, conteve metas de curto, médio e longo prazo, conforme as necessidades surgidas. Conteve ainda, ações

a serem executas, previsão de recursos necessários para as ações, compartilhamento de responsabilidades entre educadores, gestores, famílias e, previu inclusive, a solicitação, (quando necessária), da rede de apoio externo à escola (como por exemplo, ações que podem ou devem se derivar exclusivamente por ações sistêmicas implementadas pela Secretaria de Educação ou setores interseccionais à esta), na persecução das melhorias desejadas pela comunidade.

O mapa da jornada então foi esse:

a. Organização da autoavaliação –

- escolha das dimensões e indicadores;
- elaboração das questões para cada indicador;
- organização de protocolos/procedimentos para aplicação - (previsão de calendário para cada etapa);

b. Aplicação da autoavaliação –

- uso de metodologias participativas;
- promoção e engajamento - chamamento público, convites, conscientização junto à comunidade;
- acolhimento com plenária geral para explicação dos trabalhos do dia (todos os profissionais da Unidade, familiares/ responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares);
- seleção de um coordenador e um relator por dimensão para conduzir as assembleias;
- organização de salas e materiais para a discussão por dimensão;
- plenária final com apontamentos e apreciação coletiva dos primeiros apontamentos dos estudos e debates do dia (obter um panorama dos pontos fortes e desafios da Unidade Educacional por meio da avaliação participativa);
- marcação de um novo encontro para organização do plano de ação coletivamente

c. Plano de Ação –

- organização e primeiras análises dos dados (planejar as próximas ações – grupo de trabalho da unidade escolar);
- realização de uma plenária para elaborar um plano de ação para a unidade com base no diagnóstico (todos os profissionais da unidade, familiares, responsáveis, comunidade, Supervisores Escolares). Seguir os mesmos passos de organização da primeira etapa.
- ações previstas, cronograma: O que? Como? Quando? Quem?
- encaminhamentos locais e externos – publicização.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma Pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1987), a principal característica da pesquisa - ação consiste em estabelecer uma rede de comunicação no nível de captação de informação e de divulgação; faz parte de um projeto de ação social ou da resolução de problemas coletivos.

O problema focal foi promover análises reflexiva acerca da qualidade da educação infantil na rede municipal de Sumaré, a partir da coleta de dados, apoiada em indicadores de qualidade e através de fóruns dialógicos com a participação da comunidade escolar, especificamente, em cada unidade educacional e posteriormente, em reuniões coletivas com todos gestores da rede de ensino.

Os instrumentos e estratégias utilizadas foram:

- Realização de estudos e formação com a comunidade escolar conduzidas pelos formadores do CEFEMS – ação apoiada pela Secretaria Municipal de Educação;
- Elaboração dos Indicadores de qualidade da educação infantil a ser utilizado na ação;
- Realização de fóruns dialógicos em cada unidade educacional, conduzidas pelos gestores e professores da unidade;
- Análise dos dados e planos implementados por cada unidade escolar – conduzidos pela equipe de formação CEFEMS.

Alguns dados sobre o contexto em que a pesquisa-ação foi realizada:

- 28 Escolas de educação infantil da rede municipal de Sumaré/SP;
- Através de ações formativas realizadas via Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré “Profº Leovigildo Duarte Júnior” – CEFEMS, para os gestores e educadores das unidades escolares da rede municipal;
- Ano letivo 2022
- 28 unidades escolares que atendem educação infantil, participaram da ação;
- Totalizando 6724 crianças matriculadas na ed. infantil;
- 56 gestores das unidades escolares;
- 299 professores e 22 recreacionistas = 321 educadores
- 8 supervisores de ed. infantil;
- Média de participação nos fóruns de avaliação e plano de ação: 1100 pessoas

ALGUNS RESULTADOS ACHADOS

Todo esse processo formativo e de implementação da Avaliação da Qualidade da Educação Infantil a partir dos Indicadores de Qualidade, em nossa rede de ensino trouxeram ganhos. As gestoras e professores envolvidos nos encontros de formação e na realização das ações em suas respectivas comunidades, relataram em suas avaliações de percurso - registradas pós intervenções, ganhos especialmente, na elaboração dos conceitos trabalhados e suas implicações práticas como nas: escolhas das abordagens pedagógicas, na elaboração de estratégias de ensino, na organização de ambientes, acolhimento e próprios estilos de gestão que estão a vivenciar em suas unidades, assim como, mudanças que a própria estrutura física da escola requer ou mesmo segurança em identificar a partir dos dados coletados, atos que dependem de ações da Secretaria Municipal de Educação enquanto sistema local.

Assim, alguns resultados achados foram:

- Fortalecimento dos profissionais que atuam na Unidade Educacional;
- Diálogo entre educadores e familiares das crianças atendidas;
- Desenvolvimento e aprofundamento de Práticas de gestão democrática na Unidade;
- Colaboração entre as equipes das Unidades Educacionais e a Secretaria Municipal de Educação;
- Aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais a das ações da SME/Sumaré de modo a apoiar e fortalecer esses projetos;
- Aperfeiçoamento das políticas públicas educacionais do município para a melhoria da qualidade da Educação Infantil Municipal;
- Coleta de subsídios para a reelaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Sumareense para próximas edições.

PALAVRAS FINAIS

Esperamos que essa narrativa inspire e colabore para a reflexão de educadores engajados na luta pela melhoria da qualidade da educação infantil. Sobretudo, que sirva de testemunho encorajador para nossos educadores e gestores locais que nossas ações precisam a cada dia se aprofundarem na busca dessa qualidade que desejamos.

Estamos esperançosas e seguiremos trabalhando incansavelmente por uma educação infantil de qualidade em nosso município, em nosso país.

Agradecemos sinceramente, a todos que participaram destas ações. Sem vocês nada teria sido. Reiteramos nosso convite à essa gente forte e comprometida que faz as escolas públicas democráticas e de qualidade para todos, a se juntarem a nós nessa experiência educativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, Anna (Ed.). O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. MEC. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade.

BRASIL. MEC. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Maria M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives. Londres: Falmer, 1999.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: Avaliação, Uma prática em busca de novos sentidos, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: _____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

MACHADO, C.; MUNHOZ, Alavarse. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. (Univás/Gepave) – cristiane13machado@yahoo.com.br Ocimar Munhoz Alavarse (Feusp/Gepave) – ocimar@usp.br São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo : SME / DOT, 2016. 72p. : il. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/25101.pdf>

SME/SP. Secretaria Municipal de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. 2016.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

WEBER, S. Relações entre esferas governamentais na educação e PDE: o que muda? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 305-318, maio/ago. 2008.

AVALIAÇÃO DE IMPACTO DAS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS (PPPs) EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO DAS PPPS EDUCACIONAIS DE BELHO HORIZONTE

Data de aceite: 01/04/2024

Kelly Simões Arpino

Rodrigo Nobre Fernandez

INTRODUÇÃO

A provisão de serviços como segurança, saúde, saneamento básico, infraestrutura e educação é, tradicionalmente, responsabilidade dos governos e são essenciais ao desenvolvimento dos países. Nas últimas décadas, a partir da necessidade dos gestores públicos de buscarem alternativas para alavancar suas economias dois temas foram e, têm sido considerados fundamentais no escopo do discurso: a educação e as parcerias público-privadas (PPPs).

A educação, como mecanismo fomentador do capital humano, é tão relevante que é considerada um pilar fundamental ao desenvolvimento dos países (Patrinos, Barrera-Osório e Guaqueta 2009). Por sua vez, as PPPs surgem como alternativa para mitigar o

hiato em infraestrutura. Para Fernandez *et al.* (2015,2019), a má gestão dos recursos públicos, assim como o excesso de gastos por parte dos governos reforça a necessidade de buscar alternativas para a provisão serviços, visando atender adequadamente as necessidades da sociedade.

Apresentada como alternativa a tradicional oferta de bens públicos pelos governos, no início dos anos 1980, surgiu no Reino Unido um modelo de parceria que incorporou o financiamento privado para a execução de obras relacionadas a provisão de infraestrutura. Esse programa foi denominado *Private Finance Initiative* (PFI), e foi apresentado como uma alternativa à política de privatização e em função da limitada capacidade de investimento, em consequência ao tratado da União Europeia. Em suma, o PFI se configura em um modelo de contrato que permitia a participação do setor privado como agente financiador do setor público.

A evolução dessa modalidade de investimento permitiu uma maior

integração dos setores público e privados, surgindo assim as Parcerias Público Privadas (PPP ou PPPs). No que tange as contribuições das PPPs, para os mais diversos setores da economia, Fernandez *et al.* (2015) demonstram que elas são boas alternativas para os governos que possuem gargalos em infraestrutura e limitações de investimentos. Para Estache (2006) e Akitoby, Hemming e Schwartz (2007), as PPPs têm capacidade para ofertar inúmeras oportunidades como estabilidade fiscal, fluxo de recursos e ganho de eficiência para os países que investem nesta modalidade de contrato¹.

No âmbito brasileiro, as PPPs são consideradas uma modalidade especial de Concessão². Essa modalidade contratual foi fundamental para a expansão da malha rodoviária federal em todo o território nacional (FERNANDEZ, *et al.* 2017). No entanto, somente em 2004 foi promulgada a Lei nº 11.079, instituto normativo que regulamenta as PPPs³.

Conforme as informações disponibilizadas no portal Radar PPP⁴, entre 2014 a 2020, o Brasil apresentou apenas 160 contratos firmados nessa modalidade e um total investido de aproximadamente 200 bilhões de reais. Destaca-se que no âmbito educacional nacional há apenas dois empreendimentos ambos, na cidade de Belo Horizonte.

Embora no Brasil a oferta de serviços educacionais via PPPs ainda se apresente de forma embrionária, no âmbito internacional a importância do papel das parcerias público-privadas em educação têm sido destaque nas duas últimas décadas (ANSARI, 2021). Os argumentos favoráveis à esse tipo de contrato permeia aspectos tais como:

- I. a capacidade de escolha individual, a qual é feita pelos responsáveis legais dos alunos que definem onde querem que eles estudem, dando opções entre as diferentes PPPs que podem ser ofertadas ou entre as PPPs e as escolas públicas e particulares,
- II. o potencial para aumentar a concorrência da educação gratuita dentro de um mercado competitivo entre as próprias PPPs e escolas públicas,
- III. os riscos das políticas educacionais passam a ser compartilhados entre setor público e o privado o que pode gerar maior eficiência dos serviços de educação e,
- IV. maior autonomia e flexibilidade da gestão escolar entre os parceiros.

Em contrapartida, há argumentos que ponderam os aspectos negativos das PPPs educacionais. Ball (1993), argumenta sobre a possibilidade das PPPs aumentarem diferenças de classes sociais, tanto em função das escolhas individuais as quais dependem de aspectos culturais que são, geralmente, heterogêneos, principalmente em países em desenvolvimento, como em decorrência do fato de que alguns desses contratos utilizam-se de critérios de seleção de alunos baseados no seu histórico de desempenho escolar.

1 Embora as PPPs tenham surgido como uma alternativa para sanar a falta de capacidade de investimento do setor público do Reino Unido, Engel, Fischer e Galetovic (2013) argumentam que as parcerias público-privadas deveriam ser utilizadas exclusivamente sob o critério da eficiência.

2 A Lei número 8.987 de 1995, dispõe sobre o regimento das concessões e prestações de serviços públicos definidos no art. 175 da Constituição Federal de 1988.

3 Esta Lei dispõe sobre as normas gerais das licitações e contratos na modalidade de parcerias público privadas no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

4 Para mais detalhes ver: <https://radarppp.com/wp-content/uploads/20210127-radar-de-projetos-retrospectiva-2020-20210127.pdf>

Dentro deste escopo e, considerando que no Brasil, segundo dados do IPEA (2018), em torno de 82% dos estudantes são oriundos da rede pública, este artigo tem por objetivo avaliar o impacto sobre o aprendizado das escolas de ensino fundamental PPPs no município de Belo Horizonte (BH), sendo esse o município pioneiro para construir escolas na modalidade de PPP no Brasil. É relevante ressaltar que este artigo traz uma contribuição pioneira sobre o efeito da aprendizagem de escolas PPPs no Brasil, visto que não há na literatura empírica nacional nenhum estudo de avaliação de impacto dessas escolas.

Para atingir o citado objetivo, utiliza-se as informações sobre o desempenho educacional dos alunos do 5º e do 9º ano nos exames de 2017 e 2019 de proficiência em linguagem e matemática do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Desta foram, a questão central é avaliar se as PPPs educacionais instaladas em BH promoveram um nível mais elevado de aprendizado em língua portuguesa e matemática dos seus alunos quando comparadas as escolas públicas do mesmo município.

Como estratégia empírica utiliza-se o método do *Propensity Score Matching* (PSM) que permite realizar um pareamento dos alunos tratados, que estudam em escolas PPP, com o grupo de controle formado pelos estudantes matriculados em escolas públicas convencionais. Destaca-se que o critério para matrícula em uma escola PPP é o mesmo adotado para a inscrição de qualquer aluno em outra escola municipal de BH. Assim, é possível construir um escore de probabilidade a partir das características observáveis desses estudantes e das escolas em que estão matriculados. Essa forma de tratamento dos dados reduz o viés de seleção, o que permite estimar o efeito da infraestrutura das escolas PPPs sobre o aprendizado dos alunos.

Os resultados obtidos nas estimativas foram heterogêneos para os anos avaliados. Em 2017, encontrou-se um efeito negativo para os alunos do 9º ano, porém significativo somente ao nível de 10%. Ao estimar-se os resultados por gênero obtêm-se resultados diferentes entre eles, para os meninos encontra-se um resultado positivo médio 4% maior quando comparado aos meninos que estudam em escolas públicas convencionais. Já, para as meninas não houve resultado estatisticamente significativo em 2017. Para o ano de 2019 encontrou-se um efeito positivo equivalente a 3% tanto em matemática como em língua portuguesa. No entanto, os resultados da prova de matemática são estatisticamente mais significativos, com um nível de significância de 2%, do que os resultados do teste de português que tiveram resultados significativos apenas no nível de 7%. Em 2019 não há dados disponíveis para fazer as estimações por gênero. Desta forma, esses estudantes têm, em média, um desempenho 3% superior quando comparados aos demais alunos das escolas municipais não PPPs.

Esse efeito distinto entre os períodos avaliados pode representar um indicativo que uma melhor infraestrutura pode acarretar em um nível mais elevado de aprendizado, se considerar-se que os alunos que fizeram a prova do SAEB em 2019 nas escolas PPPs tiveram, provavelmente, a oportunidade de passar mais tempo estudando nessa instituição,

do que os alunos que fizeram o exame em 2017, visto que grande parte das escolas foi entregue à prefeitura no ano de 2014 e tiveram o ano letivo iniciado em 2015, portanto, tal efeito está condicionado ao pouco tempo de exposição dos alunos ao tratamento, isto é, pouco tempo de estudo desses alunos em uma estrutura educacional PPP.

Em suma, os resultados estão, em parte, em consonância com outras pesquisas como as de Angrist *et al.* (2002), Woebmann (2005), Alcotte e Ortega (2007), Hoxby e Murarka (2007), Barrera-Osório *et al.* (2016) e Aslam, Rawal e Saeed (2021), que também encontraram efeitos positivos sobre o aprendizado dos alunos oriundos de escolas PPPs quando comparados aos resultados de desempenho dos alunos de escolas públicas tradicionais.

Por fim, esse estudo está estruturado em sete seções tendo sido iniciado por essa breve introdução. Em seguida, no capítulo 2 encontram-se os aspectos legais das PPPs no Brasil, no capítulo 3 é apresentado o caso das PPPs educacional de Belo Horizonte, na 4ª capítulo apresenta-se a literatura, no capítulo 5 é demonstrada a estratégia empírica e a descrição dos dados. No capítulo 6 têm-se os resultados e a análise de robustez. Por último, no capítulo 7 são feitas as considerações finais.

ASPECTOS LEGAIS DAS PPPS NO BRASIL

No Brasil, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) são regulamentadas pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 que institui as regras gerais para licitações e contratações de PPPs na esfera da União, Estados, Distrito Federal (DF) e dos Municípios. Este instituto caracteriza as PPPs como um contrato administrativo de concessão (concessão especial), na modalidade patrocinada ou administrativa.

A modalidade patrocinada configura-se como uma concessão de serviços públicos ou obras públicas, regulada pela Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 e o agente privado pode ser remunerado tanto por tarifas cobradas aos usuários finais, como pela contraprestação do agente público; Já, a concessão administrativa é regulamentada pela Lei nº 13.137 de 2015 e, se caracteriza pela prestação de serviços em que a Administração Pública é usuária direta ou indireta, mesmo que envolva fornecimento e instalação de bens, como também, a execução de obras e, o setor privado é remunerado exclusivamente pelo agente público.

Importante ressaltar que, segundo a própria legislação brasileira, a concessão comum, caracterizada pela concessão de obras públicas ou serviços públicos, não é definida como uma PPP, visto que naquela modalidade não há o envolvimento de contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

No âmbito legal brasileiro, as PPPs podem ser definidas como um contrato jurídico entre o agente público e o agente privado que satisfaçam os seguintes critérios: i) tenha um valor igual ou superior a R\$ 10.000.000,00, ii) o período de prestação dos serviços tem

que ser maior que 5 anos e menor que 35 anos, iii) tenha por objetivo a oferta de mais de um serviço, iv) constituição de uma Sociedade de Propósito Específico (SPE) antes da celebração do contrato, a qual pode assumir a forma de companhia aberta em que a administração pública não pode ser a maior titular votante desta companhia e, a qual deve assumir critérios internacionais de governança. Além disso, no Brasil, as PPPs têm a garantia do Fundo Garantidor de Parcerias Público-Privadas (FGP).

O CASO DAS PPPS EDUCACIONAIS DE BELO HORIZONTE

No ano de 2011 a prefeitura de Belo Horizonte (BH), frente a uma demanda não atendida por vagas educacionais, contratou os serviços de consultoria⁵ da *Internacional Finance Corporate* (IFC). O objetivo da consultoria era avaliar a implementação de PPPs educacionais visando, especialmente, satisfazer a demanda não atendida por vagas no município. A pesquisa focou-se na projeção populacional municipal até o ano de 2030 e encontrou evidências que reforçavam a dificuldade do setor público, tanto na construção de novas unidades de ensino como, também, em relação à gestão de serviços não pedagógicos dessas unidades.

Em 26 de junho de 2012, publicou-se no Diário Oficial da União (D.O.U.) o resultado do processo licitatório, na modalidade de concorrência pública, pelo edital de concessão nº 01/2012, autorizado pela lei municipal de Belo Horizonte (BH) nº 10.377, no qual a SPE INOVA BH S.A é informada da sua seleção. A SPE INOVA BH S.A. é uma concessionária constituída pelo consórcio formado pelas empresas Construtora Norberto Odebrecht Brasil S/A e Odebrecht Participações e Investimentos S/A.

O contrato celebrado previa obras e serviços de engenharia como, também, serviços de apoio a operação e funcionamento, excluídos os serviços pedagógicos, das unidades educacionais da rede pública de educação básica de BH. Tinha-se como objetivo a construção de trinta e sete (37) unidades de educação básica em duas fases; na primeira fase foi constituída pela entrega de 10 (dez) unidades de ensino, sendo sete (07) Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e três (03) Escolas de Ensino Fundamental (EMs). A segunda fase constitui-se pela entrega de vinte e sete unidades de ensino básico sendo vinte e cinco (25) UMEIS e duas (02) EMs.

As cinco (05) escolas EMs possuem a capacidade máxima para novecentos e sessenta (960) alunos e atendem crianças de seis (06) a quatorze (14) anos em uma área construída de quatro mil e quinhentos metros quadrados (4.500 m²), sendo três mil e quinhentos (3.500 m²) de prédio construído para a utilização das salas de aula e demais dependências internas, oitocentos metros quadrados (800 m²) de ginásio e duzentos metros quadrados (200 m²) de quiosque. A área externa contém ginásio poliesportivo coberto, quadra descoberta, gramados, estacionamento para funcionários quiosque.

⁵ Para isso ver https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/IFC_0.pdf.

A Edificação é estruturada em três (03) pavimentos, da seguinte forma: no 1º pavimento encontra-se a refeitórios, despensas, sanitários, vestiários, cozinha com áreas próprias para recebimento e estocagem, preparo, cocção e distribuição das refeições, pátio descoberto, pátio coberto, sala de informática, sala multiuso, depósitos, auditório, laboratório e sala de apoio à escola integrada; no 2º pavimento estão alocadas sete (07) salas de aula, biblioteca, sala multiuso e de apoio à biblioteca, sala de secretaria, mecanografia, almoxarifado e vestiário; no 3º pavimento encontram-se nove (09) salas de aula, sala dos professores, vestiários, sala da diretoria, sala da vice diretoria, sala da coordenação, sala de atendimento.

O contrato entre o poder concedente e a concessionária prevê um pagamento pecuniário pela entrega das obras, e, também, valores mensais pela prestação de serviços, sendo que o pagamento mensal é diluído em 30 anos, mas a prestação de serviços não pedagógicos oferecidos pela concessionária abrange o prazo de 20 anos contados da data de eficácia a qual configura-se pela data que a escola é considerada capaz para iniciar suas atividades educacionais.

A contraprestação mensal poderá ser ajustada segundo o fator de desempenho medido pelo índice de desempenho que corresponde a um conjunto de critérios e especificações técnicas referente às metas e qualidade dos serviços e, também, de acordo com o fator de operação o qual refere-se ao número e tipo de unidades efetivamente em operação.

A concessionária deverá dar suporte a diversos serviços nas unidades de ensino fundamental oriundos do programa pedagógico da rede municipal. A prestação de tais serviços ocorre tanto no horário tradicional como em horários em turnos inversos. Os serviços são:

- I. Escola Integrada que é caracterizada por um programa multidisciplinar que atende os alunos em horários extraclasses com atividades como língua estrangeira e esportes;
- II. Escola Aberta onde é oferecida uma programação que mantém as escolas abertas durante os finais de semana para atender aos alunos e à comunidade. As Atividades desenvolvidas são: Cultura, esportes e lazer. O objetivo da escola aberta é mitigar a violência e incidentes. Nos meses de janeiro e julho as escolas permanecem abertas nas terceiras e quartas semanas destes meses para a realização das atividades acima descritas;
- III. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida e este programa tem características próprias de ensino sendo direcionado à população que nunca teve acesso à escola na idade apropriada ou teve interrompida sua trajetória escolar.

Assim, as principais características da infraestrutura e aspectos acerca da prestação de serviços não pedagógicos pelas unidades EMs, na modalidade PPP, de BH, estão supracitadas. Tais pontos, como já mencionado, foram trazidos a este artigo para

que se possa entender, mais detalhadamente, como uma melhor oferta de infraestrutura e serviços não pedagógicos dessas PPPs a seus alunos pode melhorar os resultados na aprendizagem dos mesmos.

LITERATURA

As PPPs educacionais surgem como uma alternativa para reduzir o déficit da prestação de serviços relacionados a demanda populacional por educação (Patrinos, Barrera-Osório e Guaqueta, 2009). Na educação básica, Chattopadhyay e Nogueira (2014) e Ansari (2021), indicam que os países em desenvolvimento utilizaram diferentes modelos de PPPs educacionais como uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho de seus alunos e, assim, aprimorar o capital humano de suas economias.

Nos Estados Unidos, por exemplo, há uma educação baseada no mercado, ou seja, na concorrência entre as escolas de mesma modalidade, por exemplo, entre as escolas PPPs ou entre estas e as escolas públicas e privadas as quais também concorrem entre si. Os três principais modelos da educação americana são: o de créditos de impostos cedidos às famílias que matriculam seus filhos nas escolas particulares, as escolas *Charter* e o Sistema de *Vouchers* Educacionais (EVS) (ANSARI, 2021).

Os créditos de impostos funcionam como um mecanismo de fomento para as famílias, que tem condições financeiras para matricular seus filhos em escolas particulares e assim receberem um tipo de “desconto” ao pagarem o imposto de renda.

As escolas *charter* são escolas públicas que são administradas pelo agente privado em relação a serviços pedagógicos e não pedagógicos estipulados em contratos extremamente detalhados, os quais preveem o cumprimento de prazos e metas avaliadas com base no desempenho escolar dos alunos. Os serviços das escolas *charters* são totalmente gratuitos ficando a cargo do agente governamental, via recursos financeiros públicos, a contraprestação pecuniária ao agente privado. As vagas são preenchidas por escolha das famílias (pais ou responsáveis dos alunos) e quando há excesso de demanda por vagas estas são preenchidas por meio de sorteio eletrônico entre todos os alunos interessados (FERNANDEZ et al., 2019).

O sistema de *Vouchers*, são utilizados em diversos países, como nos Estados Unidos, Bélgica, Holanda, Dinamarca e Chile⁶. Esse sistema se caracteriza por um contrato entre o setor público e uma escola (ou rede de escolas) particular, ficando a cargo do agente privado a prestação dos serviços, inclusive pedagógicos. O pagamento se dá por meio de “vales educação” emitidos pelo governo para escola e pagos por número de alunos matriculados. Assim, como nas escolas *charters*, são as famílias as responsáveis pela escolha da escola.

6 Ver <https://www.idp.edu.br/blog/laipp/as-parcerias-publico-privadas-auxiliam-na-melhoria-da-educacao-brasileira/>

Em termos, internacionais, a prestação de serviços por *vouchers* ou *charter schools* poderiam ser constituídas na modalidade de PPP educacionais (ANSARI, 2020,2021). No âmbito desse arranjo contratual, Patrinos, Barrera-Osório e Guaqueta (2009) indicam que as principais vantagens das PPPs educacionais, concentram-se em: (i) os contratos de PPPs, em geral, tendem a ser mais flexíveis no que tange a contratação de professores e a organização das escolas como um todo; (ii) a inserção de PPPs no mercado educacional fomenta a competição entre elas e as escolas públicas e privadas; (iii) o desenho do contrato pode oferecer um melhor ajuste entre a oferta e a demanda por serviços educacionais; (iv) o setor público pode estabelecer critérios educacionais qualitativos e quantitativos que possam ser mensuráveis e controlados por meio de fiscalizações e/ou auditorias periódicas.

Por outro lado, as principais desvantagens dos contratos firmados na modalidade de PPP para educação são apresentados por Patrinos, Barrera-Osório e Guaqueta (2009), Chattopadhyay e Nogueira (2014) e Santos (2017), sendo elas:

- I. as PPPs educacionais são apenas um processo de transição para a privatização generalizada da educação,
- II. o Estado perde autonomia sobre o bem público “educação”,
- III. quando a demanda pelos serviços educacionais excede a oferta, se a seleção dos alunos não for feita de forma aleatória, o processo tende a aumentar as diferenças sócio econômicas ao invés de as reduzir.

No âmbito dessa discussão é relevante apresentarem-se as evidências empíricas sobre a avaliação dessas parcerias. A literatura empírica, sobre as PPPs educacionais, apresenta resultados heterogêneos que vão desde o impacto no desempenho dos alunos, passando pelas taxas de evasão escolar, avaliação sobre o custo e tempo de entrega de uma ou mais unidades escolares, sobre o estímulo à corrupção via contratos, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, Filer e Munique (2002) avaliaram as taxas de matrículas do programa de *vouchers* em escolas secundárias não estatais na Hungria e República Tcheca, usando como metodologia empírica os modelos Probit, Logit e Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). Nestes dois países, antes do programa, não existiam escolas privadas (ou não estatais) e após o programa, em meados dos anos 90, a República Tcheca obteve o marco de 25% de escolas não estatais com 13% do total de matrículas, e a Hungria atingiu 15% de escolas não estatais com 8% do total de matrículas.

Sob outro prisma, Woebmann (2005) utilizou a micro base de dados do PISA para avaliar o desempenho em matemática, leitura e ciências dos alunos na faixa etária de 15 anos - teste executado pelo PISA no ano 2000 - em 29 dos 32 países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os resultados de desempenho dos alunos, nos testes padronizados do PISA, que utilizam uma estrutura PPP com administração privada e financiamento público é na média geral 37,9 pontos acima dos alunos oriundos da rede pública pura. A metodologia utilizada foi de regressão *cross-section*.

Para a experiência da Colômbia Angrist *et al.* (2007) avaliaram o Plano de Ampliação de Cobertura da Educação secundária (PACES), sobre diferentes variáveis. Esse programa consistia basicamente na distribuição de *vouchers* por meio de sorteio. Os alunos que obtiveram *vouchers* tinham de 15% a 20% mais chances de frequentar escolas particulares, pontuaram 0.2 desvios padrão mais altos nos testes padronizados e esses efeitos foram maiores para as meninas. Da mesma forma, os alunos que obtiveram os *vouchers* obtiveram pontuações mais altas em testes de língua estrangeira e tinham de 5% a 7% mais propensos a fazerem o vestibular.

O programa “Fé e Alegria”, na Venezuela, foi avaliado por Alcotte e Ortega (2007). O programa contratou escolas particulares, denominadas FyA, visando prestação de serviços educacionais à população de baixa renda. A metodologia utilizada para avaliação foi a combinação do PSM com o MQO. Os alunos da FyA quando comparados aos alunos das escolas públicas obtiveram 0.05 e 0.06 desvios padrão (d.p.) mais altos em linguagem e matemática, respectivamente, quando avaliado o ATT (efeito médio do tratamento sobre os tratados), e quando avaliado o ATE (efeito médio do tratamento) os alunos FyA atingiram 0.09 desvio padrão (d.p.) em linguagem e 0.14 d.p. em matemática. No entanto, os autores ressaltam que os custos por aluno das escolas FyA são maiores que os das escolas públicas.

Nas pesquisas feitas para os Estados Unidos, Hoxby e Murarka (2007) analisaram 47 escolas *Charter* de *New York* entre os anos 2005 e 2006. Tais escolas se localizavam em bairros com maior vulnerabilidade social e pretendiam atender estudantes mais pobres que os estudantes médios das escolas públicas convencionais. As autoras, utilizando o método de aleatorização e instrumentalização das matrículas, encontraram resultados positivos sobre o desempenho dos alunos PPP, especificamente 0.9 desvio padrão a mais em matemática e 0.4 desvio padrão a mais em linguagem quando comparados aos alunos das escolas públicas. Outro ponto relevante é que os resultados sugerem que as escolas *charter* matriculam significativamente mais negros do que a escola pública convencional.

Barrera-Osório *et al.* (2016) avaliaram os impactos de equilíbrio parcial de curto prazo sobre o programa de subsídios em Uganda através do método de randomização com o uso de variáveis instrumentais (VI). O programa avaliado faz parte de um programa mais amplo denominado Universal Secondary Education (USE) e, consiste em uma parceria público-privada entre o agente público e escolas particulares de baixo custo. Os autores encontraram resultados positivos significativos tanto sobre as taxas de matrículas como sobre o desempenho dos alunos. O grupo tratado é composto por uma amostra de escolas particulares que receberam o tratamento e o grupo de controle é formado por escolas particulares semelhantes, mas que não foram tratadas. No primeiro ano do programa as taxas de matrícula aumentaram entre 33% e 38% para a 1ª série do ensino secundário e, no segundo ano de exposição ao tratamento as taxas encontradas para a 1ª e 2ª série são equivalentes a 34% e 58%, respectivamente. No que tange o desempenho escolar, em termos gerais, os alunos do programa obtiveram resultados superiores entre 0,28 desvios-padrão e 0,4 desvios-padrão.

Estudos que buscaram mostrar qual modelo de escolas PPPs seriam mais eficientes para cada tipo de economia concluíram que nos países desenvolvidos as escolas *Charters* parecem ser mais eficientes que os outros modelos (Epple et al., 2017). Já o Esquema de *vouchers* (EVS) e os subsídios às escolas particulares parecem ser modelos que geram melhores resultados educacionais nos países em desenvolvimento (Shakeel et al., 2016, Aslam et al., 2021).

Realizando uma avaliação para 16 países pertencentes ao PISA, Baum (2018), utilizando diferentes metodologias para analisar o desempenho dos alunos das escolas PPPs em comparação aos alunos das escolas públicas, encontrou resultados heterogêneos. No entanto, os resultados mais relevantes encontrados, via PSM, indicam que não há diferenças substanciais entre os alunos das escolas PPPs e Públicas, sendo que para alguns países como Hungria e Tailândia o desempenho dos alunos das escolas públicas superaram os alunos das escolas PPPs.

Na última década o Paquistão foi considerado o país que tem implementado as maiores reformas educacionais no mundo. O principal motivo para este fenômeno é que o país tem cerca de 53 milhões de crianças, entre cinco (05) e dezesseis (16) anos, fora da escola compondo o segundo lugar no ranking mundial. A maior e mais desenvolvida província do Paquistão é Punjab, entretanto, esta província tem, em média, 30% de alunos em idade escolar primária e secundária fora da escola (ANSARI, 2021).

O governo de Punjab criou em 1991 a *Punjab Education Foundation* (PEF). No entanto, segundo Malik (2010) foi em 2004 que a PEF começou a ter autonomia efetiva sobre as reformas educacionais. A PEF é a principal instituição a fomentar as parcerias público-privadas no setor educacional. Tais parcerias receberam atenção especial dada a sua capacidade de matricular um número expressivo de alunos dentro de um espaço relativamente curto de tempo. Os principais programas na modalidade PPP fomentadas pela PEF são as *School Assisted by the Foundation* (FAS), *Education Vouchers Scheme* (EVS), e o *New School Programme* (NSP).

As escolas FAS e EVS são, ambas, escolas particulares que recebem subsídio estatal por aluno matriculado. A diferença substancial entre as escolas parceiras FAS e EVS é que a primeira tem a obrigação de passar pelo Teste de Garantia de Qualidade (QAT) administrado aos alunos, antes de firmar parceria com a PEF, já para a segunda não há a necessidade de tal teste. Além disso, as escolas EVS são destinadas especificamente a alunos carentes. (Barrera-Osório e Raju, 2015). Os alunos das escolas EVS são identificados pelas escolas parceiras e são selecionados, seguindo alguns critérios, pela PEF. Ao contrário das escolas FAS e EVS, as escolas NSP não são oriundas de escolas particulares existentes que firmam parceria com a PEF. Elas são criadas a partir de um mecanismo de incentivo semelhante as FAS e EVS, ou seja, a partir de subsídios por alunos, os quais são oferecidos aos agentes privados que implementarem uma escola NSP em áreas onde não exista escolas particulares próximas.

Assim, Barrera-Osório e Raju (2015), avaliaram o programa FAS utilizando o método de Regressão Descontinua (RDD). Os resultados encontrados mostram que o programa aumentou significativamente as taxas de matrículas, assim como afetou positivamente o número de professores, salas de aula e outros insumos escolares, além disso houve redução da taxa de evasão escolar. No entanto, os autores ressaltam que as taxas de matrículas podem ser oriundas de alunos de outras instituições escolares e não de alunos que se encontravam fora da escola, já que o programa FAS exige uma seleção com pontuação mínima para que o aluno possa passar a receber o subsídio financeiro.

Ansari (2020) analisou o acesso das crianças às escolas PPPs de ensino primário em Punjab, avaliando os fatores que predizem se uma criança se matricula em uma escola PPP, uma escola pública tradicional ou uma escola privada e a localização geográfica dessas escolas. Os resultados mostram que, diferentemente das escolas públicas e privadas, as escolas PPPs estão, em sua maioria, localizadas em distritos de Punjab onde há uma grande proporção de crianças fora da escola - apenas 17% das escolas PPPs estão localizadas próxima a escolas públicas – e, que as meninas são mais propensas a se matricular em escolas PPP do que nas escolas públicas. Há evidências, também, que as escolas PPPs estão matriculando mais alunos desfavorecidos do que as escolas públicas.

Ainda para Punjab, Ansari (2021) avaliou o impacto causal sobre a taxa de matrículas, do ensino fundamental, das escolas públicas não PPPs quando há a introdução de uma escola FAZ e/ou EVS nos diferentes distritos de Punjab. O autor utiliza o modelo de diferenças em diferenças (DID). Os resultados mostram um impacto negativo, estatisticamente significativo, um pouco menor que 3% sobre as matrículas das escolas públicas não PPPs quando estas têm na sua proximidade uma escola PPP do tipo FAS, sendo que este impacto é maior para as matrículas das meninas e, também nas primeiras séries. Já, o impacto sobre as matrículas das escolas não PPPs quando estas têm uma escola PPP do tipo EVS na proximidade não é estatisticamente significativo.

ESTRATÉGIA EMPÍRICA E DADOS

O objetivo deste estudo é avaliar o impacto sobre o desempenho dos alunos das escolas PPPs de Belo Horizonte (BH). Para atingir tal objetivo utiliza-se as provas de proficiência do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Cada prova do SAEB é composta por dois blocos de língua portuguesa e dois de matemática. Os alunos do quinto ano respondem a 22 questões de língua portuguesa e 22 de matemática. Já os do nono ano, respondem a 26 questões de cada disciplina.⁷

Esse processo avaliativo é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que tem por objetivo principal avaliar qual é a real situação do

7 Para mais detalhes veja: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb#:~:text=Provas%20%E2%80%94%20Cada%20prova%20do%20Saeb,a%20de%20de%20cada%20disciplina>.

sistema educacional brasileiro e o desempenho dos estudantes. Adicionalmente, o INEP pretende realizar um levantamento sobre as informações referentes as escolas públicas, seus docentes e diretores.

As escolas públicas devem participar desse processo de forma compulsória e recebem os resultados das séries avaliadas. Os resultados são disponibilizados por meio de consulta *on-line* na página do INEP. Entende-se que o alvo da avaliação é a unidade de ensino, de tal forma que os resultados sobre o desempenho individual dos alunos não são divulgados para o público.

Os estudantes das escolas públicas de ensino fundamental que foram construídas na modalidade de PPP, realizaram as avaliações do SAEB nos anos de 2017 e 2019. Essas instituições de ensino são oriundas de um contrato firmado entre a prefeitura de Belo Horizonte e a Concessionária Inova BH no ano de 2012. Cabe destacar que tais escolas foram construídas, ou seja, não eram escolas já existentes que se adaptaram mediante um contrato de PPPs e, na maioria dos casos, tais escolas foram entregues ao longo do ano de 2014, iniciando o ano letivo em 2015.

Embora não haja uma seleção feita pelas escolas, os alunos e/ou pais ou responsáveis pelos estudantes se auto selecionam para participar do programa. O único critério estipulado pelo programa para as matrículas nas escolas PPPs de BH é o endereço da residência dos alunos. Assim, considerando o desenho do contrato de PPP firmado entre a prefeitura de BH e a concessionária, o *Propensity Score Matching* (PSM) foi considerado como uma estratégia empírica adequada para avaliar o desempenho dos alunos das escolas PPPs em comparação com os estudantes das demais escolas públicas municipais.

Estratégia Empírica

Em meados da década de 1970, Rubin (1977), Rosenbaum e Rubin (1983) desenvolveram um método chamado de *Propensity Score Matching* (PSM). Em síntese, essa forma de pareamento (*matching*) compara dois grupos com base em características observáveis utilizando um escore de propensão como critério de semelhança entre os indivíduos do grupo de tratamento. Esse método é perfeitamente aplicado neste estudo, uma vez que pode-se definir que as escolas de ensino fundamental que foram construídas na modalidade de PPP constituem o grupo de tratamento e no grupo de controle é formado pelas escolas de ensino fundamental municipais não PPP.

Em linhas gerais, o PSM estima a probabilidade (escore de propensão) por meio de um modelo Logit ou Probit pelo método de Máxima Verossimilhança, para garantir que os valores estimados se enquadrem no intervalo entre 0 e 1. Após, os valores previstos são utilizados para comparar os grupos de tratados e de controles.

Pode-se exemplificar o uso de método da seguinte forma. Considera-se que o município possui escolas PPP e escolas não PPP (NPPP). O primeiro tipo de escola foi

designado no grupo de tratamento e segunda está no grupo de controle. Supõe-se que o escore de propensão é de 0.7 dado as características observáveis de aluno e da escola. Dessa forma, a probabilidade condicional de ambas as escolas terem sido designadas para o tratamento é de 70%, mas considera-se que PPP foi designada para ser uma unidade tratada e NPPP é alocada no grupo de controle.

O pilar central dos métodos de escores de propensão é comparar unidades no grupo de controle que possuíam uma probabilidade condicional muito próxima de estarem no grupo de tratamento. Assim, com dados não experimentais constrói-se o melhor contrafactual, ou seja, o único elemento que difere a unidade tratada do grupo de controle, se ambas possuem a mesma probabilidade condicional, é o tratamento. Se isso ocorre pode-se dizer com credibilidade nos dados que a hipótese de independência condicional (CIA, em inglês) está sendo garantida e as diferenças nos resultados observados entre PPP e NPPP são atribuíveis ao tratamento

Adicionalmente, a hipótese de CIA necessita-se que existam unidades no grupo de tratamento e de controle para todo o intervalo do escore de propensão estimado. Em outras palavras, considerando-se a probabilidade estimada, deve-se verificar que há observações no grupo de controle que correspondem em probabilidade a observação do grupo de tratamento para o escore de propensão. Essa segunda hipótese é definida como suporte comum.

A métrica mais utilizada pela literatura nos métodos de pareamento por escore de propensão é a do vizinho mais próximo. Usa-se os pares de pontuação de propensão de cada unidade de tratamento com uma ou mais unidades de grupo de controle comparáveis. A comparabilidade é medida em termos de distância até o escore de propensão mais próximo. O resultado dessa unidade de grupo de controle é então conectado a uma amostra correspondente. Uma vez que se tenha a amostra correspondente, pode-se calcular o Efeito Médio do Tratamento sobre os Tratados (ATT) como:

$$\widehat{ATT} = \frac{1}{N_T} (Y_i - Y_{i(j)}) \quad (1)$$

em que $Y_{i(j)}$ é o grupo de controle pareado a unidade i . Após efetuar o pareamento estima-se a seguinte equação de regressão:

$$y_{ikst} = \delta_1 dppp_{ikst} + \beta X_{ikst} + \gamma \tau_{ikst} + \varepsilon_{ikst} \quad (2)$$

Os índices i e k representam, respectivamente, os alunos e as escolas. Já, os subíndice s representa o ano no qual o aluno está matriculado, por exemplo, 5º ou 9º ano e, o subíndice t representa o ano letivo em que a prova do SAEB foi aplicada, sendo 2017 ou 2019.

Destaca-se que a equação de regressão é estimada separadamente para cada ano escolar e ano letivo. A variável de interesse (y) corresponde as notas de proficiência de linguagem ou matemática. O vetor X é o vetor de covariáveis que contém as características observáveis dos alunos tais como: cor, gênero, idade escolar dos pais e se mora com os pais. O vetor τ corresponde as covariáveis das características observáveis da escola como, por exemplo, sala de leitura, laboratório de informática, dentre outras. representa o termo de erro.

O coeficiente de interesse é δ_1 que estima o efeito médio do tratamento sobre os tratados, ou seja, avalia, em média, o efeito das escolas PPPs no resultado sobre o desempenho dos alunos, dado pelo score de propensão, na prova do SAEB.

Dados

Utilizou-se os microdados do SAEB das provas de proficiência em língua portuguesa e matemática do 5º e 9º ano do ensino fundamental dos anos de 2017 e 2019. A escolha desse período se deu porque a escolas PPP de ensino fundamental, na grande maioria, foram entregues ao longo do ano de 2014 e o primeiro ano letivo foi no início de 2015.

Contudo, as informações disponibilizadas sobre os alunos e as escolas municipais nesses períodos de tempo são distintas entre as bases de 2017 e 2019, para o ano de 2017 há dados disponíveis para fazer-se as estimativas entre os gêneros, já para 2019 não há essa informação. Além disso, há outras informações ausentes o que impediu o uso de um conjunto completo de informações sobre os estudantes. Para montar a base de dados para cada ano, utilizou-se o maior nível de conjunto de informações disponíveis sobre o aluno e sobre a escola.

Controles						Tratados				
Variáveis	N	média	Desvio	Min	max	N	Média	Desvio	Min	Max
Proficiência LP	11460	226.28	47.66	92.06	334.23	304	227.35	44.95	109.25	334.23
Proficiência MT	11460	235.61	43.6	109.53	356.98	304	235.18	42.21	126.9	354.25
Turno	11460	1.65	0.48	1	2	304	1.83	0.37	1	2
Gênero	11460	0.47	0.5	0	1	304	0.48	0.5	0	1
Cor	11460	3.11	1.63	1	6	304	3.13	1.49	1	6
Idade	11460	3.95	1.08	1	8	304	3.98	1.03	3	8
Mora com a mãe	11460	1.16	0.37	1	2	304	1.18	0.39	1	2
Escolaridade da mãe	11460	5.78	1.61	1	7	304	5.75	1.65	1	7
Moradores domicílio	11460	4.39	1.38	1	7	304	4.5	1.34	1	7
Mora com o Pai	11460	1.49	0.5	1	2	304	1.53	0.5	1	2
Escolaridade do pai	11460	6.02	1.57	1	7	304	5.93	1.61	1	7
Laboratório de Ciências	11460	0.45	0.5	0	1	304	0.58	0.49	0	1
Sala Leitura	11460	0.04	0.2	0	1	304	0.35	0.48	0	1
Alunos por Turma	11460	25.07	1.79	15.2	27.8	304	25.41	0.67	24.2	26
Horas por aula docente	11460	4.49	0.06	4.2	4.5	304	4.46	0.08	4.3	4.5
Taxa de distorção (série/idade)	11460	6.55	3.55	1	21.1	304	7.46	1.32	6.3	9.3
Índice de Esforço Docente	11460	14.29	8.7	0	37.5	304	14.98	7.48	4.7	21.7

Tabela 1 – Estatísticas descritivas dos alunos do 5º ano de 2017

Fonte: elaborado pelos autores

O grupo de tratados é composto pelos alunos das cinco (05) escolas de ensino fundamental (EMs) que foram construídas na modalidade de PPP. No ano de 2017, tem-se a informação sobre o gênero dos alunos. Nesta tabela dos alunos do 5º ano observa-se que 47% dos alunos do grupo de escolas não PPP é de meninos e 53% de meninas. Nas escolas PPP o percentual de meninos está em 48% e as meninas em 52%. É importante notar que as médias dos níveis de proficiência são bastante semelhantes entre os dois grupos.

As demais variáveis que se referem as características dos alunos são categóricas. Nas estimativas, esses indicadores são transformados em variáveis *dummy*, que assumem valores de zero ou um de acordo com cada categoria, e outras covariáveis que podem variar de 1 até 8 dependendo, também, das categorias. Esse procedimento será utilizado para todas as avaliações realizadas nesse estudo.

Outros indicadores são obtidos no Censo Escolar, como por exemplo a taxa de distorção média série/idade, que entre as escolas controles é de 6.55 e para as tratadas 7.46. A estatística da média para o Índice de Esforço Docente é semelhante entre os dois grupos. Para os discentes que cursaram o 9º ano em 2017 não foi possível o mesmo número de covariáveis.

Controles						Tratados				
Variáveis	N	média	desvio	Min	Max	N	média	desvio	Min	Max
Proficiência LP	8812	265.14	49.81	126.91	374.36	186	254.06	47.38	140.47	374.13
Proficiência MT	8812	265.45	48.04	126.08	425.27	186	258.07	43.87	143.18	394.4
Turno	8812	1.68	0.46	1	2	186	1.3	0.46	1	2
Gênero	8812	0.5	0.5	0	1	186	0.46	0.5	0	1
Cor	8812	2.73	1.37	1	6	186	2.74	1.38	1	6
Idade	8812	3.86	0.94	1	8	186	4	1.15	3	8
Mora com a mãe	8812	1.12	0.33	1	2	186	1.12	0.32	1	2
Escolaridade da mãe	8812	5.19	1.56	1	7	186	5.01	1.65	1	7
Pessoas no domicílio	8812	4.19	1.26	1	7	186	4.46	1.38	1	7
Mora com o pai	8812	1.48	0.5	1	2	186	1.48	0.5	1	2
Escolaridade do pai	8812	5.52	1.64	1	7	186	5.44	1.77	1	7
Sala Leitura	8812	0.07	0.26	0	1	186	0.7	0.46	0	1
Índice de Esforço Docente	8812	9.03	6.79	0	34.2	186	5.48	1.2	4.7	7.3

Tabela 2 – Estatísticas descritivas dos alunos do 9º ano de 2017

Fonte: elaborado pelos autores

Para os estudantes do 9º ano em 2017 pode-se perceber que o número de meninos e meninas é equivalente para as escolas que pertencem ao grupo de controle. As notas de proficiência tanto em matemática quanto em língua portuguesa são mais elevadas para os alunos que estudam nas escolas municipais convencionais. Para matemática a distância é de aproximadamente 10 pontos e para língua portuguesa cerca de 7 pontos. Nas escolas PPP o número de meninas é maior. Na sequência, observam-se as características dos alunos que realizaram o teste no ano de 2019.

Controles						Tratados				
Variáveis	N	Média	desvio	min	max	N	Média	Desvio	min	Max
Proficiência LP	10505	216.94	49.15	93.17	329.5	316	209.95	53.75	97.27	328.31
Proficiência MT	10505	229.7	44.84	106.21	353.09	316	221.83	47.66	110.94	343.13
Turno	10505	1.67	0.47	1	2	316	1.78	0.42	1	2
Laboratório Informática	10505	0.98	0.14	0	1	316	1	0	1	1
Cor	10505	3.03	1.59	1	6	316	3.09	1.43	1	6
Mora com o pai	10505	1.83	0.37	1	2	316	1.85	0.36	1	2
Mora com a mãe	10505	1.62	0.49	1	2	316	1.6	0.49	1	2
Escolaridade da mãe	10505	4.99	1.48	1	6	316	5.06	1.42	1	6
Escolaridade do pai	10505	5.13	1.44	1	6	316	5.14	1.48	1	6
Laboratório de Ciências	10505	0.42	0.49	0	1	316	0.67	0.47	0	1
Sala de Leitura	10505	0.06	0.23	0	1	316	0.39	0.49	0	1
Quantidade de Salas	10505	17.37	4.62	6	38	316	16.5	1.5	15	18
Nível de Complexidade de Gestão Escolar	10505	3.4	1.32	1	5	316	1.78	0.42	1	2

Tabela 3 – Estatísticas descritivas dos alunos do 5º ano de 2019

Fonte: elaborado pelos autores

Em relação aos estudantes das escolas municipais de Belo Horizonte que prestaram a prova do SAEB em 2019 e estavam no quinto ano, não há informações sobre o gênero do estudante. As notas médias das provas de proficiência são mais elevadas para os estudantes das escolas municipais convencionais. A média da escolaridade da mãe é ligeiramente menor da escolaridade do pai. Nas escolas PPP a quantidade de salas disponíveis é maior, o que quer dizer que proporcionalmente as escolas dessa modalidade fornecem um número maior de turmas de 5º ano. Para os alunos do 9º ano em 2019, as estatísticas são semelhantes, com segue:

Variáveis	Controles					Tratados				
	N	Média	Desvio	Min	max	n	média	Desvio	Min	Max
Proficiência LP	6086	255.54	53.52	122.79	376.52	176	258.91	45.92	141.61	352.65
Proficiência MT	6086	259.59	50.63	128.06	397.49	176	262.53	44.57	140.86	391.76
Turno	6086	1.7	0.46	1	2	176	1.37	0.48	1	2
Cor	6086	2.78	1.48	1	6	176	2.85	1.44	1	6
Mora com a mãe	6086	1.82	0.38	1	2	176	1.84	0.37	1	2
Mora com o pai	6086	1.6	0.49	1	2	176	1.62	0.49	1	2
Escolaridade da mãe	6086	4.45	1.49	1	6	176	4.48	1.54	1	6
Escolaridade do pai	6086	4.65	1.57	1	6	176	4.91	1.56	1	6
Sala de Leitura	6086	0.11	0.32	0	1	176	0.63	0.48	0	1
Quantidade de Salas	6086	19	4.31	8	38	176	16.89	1.45	15	18
Índice de Esforço Docente	6086	7.96	6.14	0	28.9	176	5.47	2.13	2.7	7.1

Tabela 4 – Estatísticas descritivas dos alunos do 9º ano de 2019

Fonte: elaborado pelos autores

Pode-se notar que a média de pontuação em proficiência tanto em língua portuguesa, quanto em matemática é maior nas escolas PPP. Os demais indicadores referentes as características dos alunos são bastante semelhantes entre as escolas públicas tradicionais e as PPP. Nota-se que proporcionalmente as escolas PPP possuem um número maior de salas de leitura, contudo possuem menos turmas de 9º ano. O índice de esforço docente é maior nas escolas do grupo de controle.

Com base nesses indicadores apresentados, serão realizados o procedimento de pareamento pelo método do vizinho mais próximo. Após, construir-se uma amostra pareada, efetuar-se-á uma estimativa por mínimos quadrados ordinários (MQO) tendo como variável dependente a nota de proficiência em língua portuguesa ou em matemática.

RESULTADOS

Nessa seção apresenta-se as estimativas da amostra pareada pelo método do PSM (vizinho mais próximo) e posteriormente serão mostrados alguns testes de robustez que tem por princípio verificar se o resultado encontrado é sólido a possíveis modificações na forma em que é desempenhado o pareamento.

Estimativas

Para realizar as estimativas efetuou-se o pareamento tendo como base os dois vizinhos mais próximos. Optou-se por esse procedimento, pois o número de alunos que estudavam em escolas PPP é pequeno se comparado ao número de alunos das escolas públicas convencionais. Após realizar-se esse procedimento, obteve-se a amostra pareada e todas as variáveis apresentadas nas tabelas da seção anterior foram utilizadas nas estimativas de MQO que teve como variável dependente o logaritmo natural da nota de proficiência em língua portuguesa ou matemática. A tabela 5 apresenta as estimativas para os alunos do 5º ano de 2017, como segue:

Coeficiente	Desvio	p-valor	N	Variável Dependente	Tipo
0.01	0.02	0.54	844	Português	Completa
0.01	0.02	0.78	844	Matemática	Completa
0.04	0.02	0.05	399	Português	Meninos
0.04	0.02	0.07	399	Matemática	Meninos
0.02	0.03	0.54	430	Português	Meninas
0.01	0.03	0.58	430	Matemática	Meninas

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada.

Tabela 5 – Estimativas para os alunos do 5º ano de 2017

Fonte: elaborado pelos autores.

Com base nas estimativas pode-se observar que em média a nota dos estudantes das escolas PPP é 4% maior entre os meninos. Contudo, não se pode observar diferenças significativas entre as meninas. É importante observar que o resultado encontrado para os meninos somente é significativo a 5% e a 7%.

Coefficiente	desvio	p-valor	N	Variável Dependente	Tipo
-0.01	0.01	0.29	370	Português	Completa
-0.01	0.01	0.6	370	Matemática	Completa
-0.05	0.03	0.2	108	Português	Meninos
-0.02	0.03	0.48	108	Matemática	Meninos
-0.01	0.02	0.42	199	Português	Meninas
0.01	0.01	0.52	199	Matemática	Meninas

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada.

Tabela 6 – Estimativas para os alunos do 9º ano de 2017

Fonte: elaborado pelos autores.

Para os estudantes do 9º ano que realizaram a prova em 2017, não foram encontradas evidências para o fato de se estudar numa escola PPP tenha afetado em média a nota no exame do SAEB. Os coeficientes são semelhantes aos dos alunos do 5º ano, porém possuem, em geral, sinal negativo e estatisticamente não significativo.

Coefficiente	Desvio Padrão	P-Valor	N	Variável Dependente
-0.01	0.03	0.76	727	Português
0.00	0.03	0.98	727	Matemática

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada.

Tabela 7 – Estimativas para os alunos do 5º ano de 2019

Fonte: elaborado pelos autores

O mesmo efeito ocorreu para os estudantes do 5º ano em 2019: não houve evidências que estudar numa escola PPP impactou positivamente o desempenho do estudante da prova do SAEB.

Coefficiente	Desvio Padrão	P-Valor	N	Variável Dependente
0.03	0.01	0.07	421	Português
0.03	0.01	0.02	421	Matemática

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada.

Tabela 8 – Estimativas para os alunos do 9º ano de 2019

Fonte: elaborado pelos autores.

Por outro lado, encontrou-se um efeito positivo para os estudantes do 9º ano em 2019. Em média o desempenho no teste desses estudantes foi de 3% superior aos dos alunos das escolas públicas convencionais. Uma hipótese que poderia explicar esse efeito positivo é que a maioria desses alunos já estivessem matriculados na escola PPP desde a criação da mesma no ano de 2014 e provável início das aulas no início do ano letivo em 2015.

Assim, o tempo de exposição ao tratamento, que é estudar na escola PPP, seria maior sobre esses indivíduos que puderam dessa forma obter o benefício de dispor de uma melhor infraestrutura. Embora não se possa afirmar com total certeza que os alunos que fizeram a prova em 2019 tivessem todos 5 anos de exposição ao tratamento, visto que de acordo com a base de dados, não é possível identificar o ano letivo que o aluno ingressou na escola PPP, pode-se, por outro lado, supor que a maioria dos alunos que fizeram a prova do SAEB em 2019 têm, em média, 2 anos a mais de exposição ao tratamento do que os alunos que prestaram o exame em 2017. Ressalta-se que em 2019 não foi possível fazer as estimações por gênero em virtude da não disponibilização desses dados.

Testes de Robustez

O fato das escolas PPPs de Belo Horizonte terem sido criadas (construídas), ou seja, não foram unidades de ensino existentes que passaram a compor a modalidade de parceria público-privada, fez com que não fosse possível uma testagem de robustez via placebos, como também não permitiu a utilização de outros métodos econométricos além dos que são utilizados a seguir.

Assim, em função do contexto acima exposto, para a testagem de robustez, aumentou-se o número de vizinhos na estratégia de pareamento para 3 e 4. Dessa forma, pode-se verificar se os resultados encontrados previamente foram corroborados. Com a ampliação do número de vizinhos, pode-se obter uma amostra com mais observações, o que permitiu testar a sensibilidade das estimativas efetuadas anteriormente.

Coeficiente	Desvio Padrão	P-Valor	N	Variável Dependente	Tipo	Vizinhos
0.01	0.03	0.7	552	Português	Completa	3
0.01	0.03	0.71	552	Matemática	Completa	3
0.01	0.03	0.8	657	Português	Completa	4
0.01	0.03	0.69	657	Matemática	Completa	4
0.01	0.03	0.7	552	Português	Meninos	3
0.01	0.03	0.71	552	Matemática	Meninos	3
0.01	0.03	0.8	657	Português	Meninos	4
0.01	0.03	0.69	657	Matemática	Meninos	4
0.01	0.03	0.7	552	Português	Meninas	3
0.01	0.03	0.71	552	Matemática	Meninas	3
0.01	0.03	0.8	657	Português	Meninas	4
0.01	0.03	0.69	657	Matemática	Meninas	4

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada. Vizinhos é o número de vizinhos utilizados nas estimativas.

Tabela 9 – Estimativas para os alunos do 5º ano de 2017 - Robustez

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao aumentar-se o número de vizinhos, os coeficientes das regressões permanecem positivos, porém em menor magnitude. Observa-se que o efeito sobre os meninos não é mais significativo, como mostrou-se na tabela 5.

Coeficiente	Desvio Padrão	P-valor	N	Variável Dependente	Tipo	Vizinhos
-0.02	0.01	0.09	444	Português	Completa	3
-0.01	0.01	0.63	444	Matemática	Completa	4
-0.02	0.01	0.07	511	Português	Completa	4
-0.01	0.01	0.25	511	Matemática	Completa	4
-0.02	0.01	0.09	444	Português	Meninos	3
-0.01	0.01	0.63	444	Matemática	Meninos	3
-0.02	0.01	0.07	511	Português	Meninos	4
-0.01	0.01	0.25	511	Matemática	Meninos	4
-0.03	0.02	0.14	249	Português	Meninas	3
-0.01	0.01	0.56	249	Matemática	Meninas	3
-0.04	0.02	0.08	295	Português	Meninas	4
-0.01	0.01	0.38	295	Matemática	Meninas	4

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada. Vizinhos é o número de vizinhos utilizados nas estimativas.

Tabela 10 – Estimativas para os alunos do 9º ano de 2017 – Robustez

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao aumentarem-se o número de vizinhos no pareamento, constou-se um efeito negativo de 2% quando se utiliza 4 vizinhos para a amostra completa. Esse efeito é o mesmo para os meninos e é acrescido em 2 pontos percentuais para as meninas. Nota-se que o nível de significância é de 10%, mas o sinal é o mesmo encontrado na tabela 6.

Coefficiente	Desvio Padrão	P-Valor	N	Variável Dependente	Vizinhos
-0.02	0.04	0.52	1062	Português	3
-0.01	0.03	0.8	1062	Matemática	3
-0.02	0.04	0.52	1062	Português	4
-0.01	0.03	0.8	1062	Matemática	4

Tabela 11 – Estimativas para os alunos do 5º ano de 2019 – Robustez

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada. Vizinhos é o número de vizinhos utilizados nas estimativas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação ao 5º ano de 2019, os resultados foram equivalentes aos encontrados na tabela 7. Não há evidências que as escolas PPP afetem a média das notas das provas de língua portuguesa e matemática do SAEB. A magnitude dos coeficientes se mantém, embora sinal tenha se modificado para a prova de matemática.

Coefficiente	Desvio Padrão	P-Valor	N	Variável Dependente	Vizinhos
0.02	0.01	0.11	505	Português	3
0.03	0.01	0.02	505	Matemática	3
0.02	0.01	0.3	584	Português	4
0.03	0.01	0.02	584	Matemática	4

Notas: foram utilizados os pesos amostrais nas estimativas. N é o número de observações da amostra pareada. Vizinhos é o número de vizinhos utilizados nas estimativas.

Tabela 12 – Estimativas para os alunos do 9º ano de 2019 – Robustez

Fonte: elaborado pelos autores.

Para os estudantes do 9º ano de 2019, os resultados se mantiveram positivos, no entanto, apenas significativos para os testes de matemática. Os coeficientes mantiveram a magnitude das estimativas da tabela 8, isto é, em média o aluno da escola PPP obteve um desempenho 3% melhor do que os estudantes das escolas públicas municipais não PPP. Esse efeito pode representar um indicativo da melhoria da qualidade da infraestrutura sobre o aprendizado dos alunos, tendo em vista, que a gestão pedagógica é realizada por parte da prefeitura municipal.

Em linhas gerais, os resultados foram heterogêneos para os anos de 2017 e 2019. Para 2019 encontrou-se um resultado positivo fraco e, acredita-se que isto se deva, ao

pouco tempo de exposição ao tratamento. O resultado positivo encontrado está alinhado com os estudos de Woessmann (2005), Alcotte e Ortega (2007), Hoxby e Murarka (2007), Aslam, Rawal e Saeed (2021) que indicam que as escolas PPP podem melhorar o desempenho os alunos. Adicionalmente, as estimativas, especialmente para o ano de 2017, se coadunam com o estudo de Baum (2018) que não encontra diferenças significativas entre o desempenho de alunos matriculados em escolas públicas e em escolas PPP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas o Brasil é um dos países que mais investe em educação quando comparado aos outros países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se medido em valores relativos ao % do PIB, especificamente o país investe, em média, 5,6% do PIB na educação o que fica acima da média geral de investimento, no setor educacional, dos países membros da OCDE que é equivalente a 4,4% do PIB.

Contudo, mesmo mediante a tantos esforços, o país encontra-se, com pontuações em desempenho, abaixo da média dos países membros da OCDE e ocupa a 58ª posição no ranking geral de qualidade educacional medidos pela última avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em 2018.

Considerando o contexto acima descrito e que, entre os anos de 2019 e 2020 mais de 80% dos alunos brasileiros são oriundos de escolas públicas (Censo Escolar 2021), cabe o seguinte questionamento: por que a educação brasileira não consegue, em termos de qualidade educacional e redução de alunos fora da escola, acompanhar a evolução dos massivos investimentos em educação que o país tem feito nas últimas décadas?

Este artigo teve como objetivo avaliar o impacto das escolas PPPs do município de Belo Horizonte (BH) em relação ao desempenho dos seus alunos. Para tal utilizou-se como *proxy* as provas de Proficiência em matemática e linguagem do 5º e 9º anos do SAEB de 2017 e 2019. Os resultados obtidos indicaram que as escolas PPPs podem gerar melhores resultados educacionais para seus alunos quando comparados aos alunos das escolas não PPPs da rede pública municipal de BH. Porém, os resultados também, sugerem que o desempenho dos alunos está diretamente relacionado ao tempo de exposição ao tratamento, ou seja, o tempo que o aluno está estudando em uma escola PPP.

A experiência das escolas PPPs de BH mostra que é possível alcançar resultados positivos nos contratos entre agente público e privado no setor educacional, mesmo quando este último se limita a oferta de infraestrutura escolar e prestação de serviços não pedagógicos, deixando à cargo do Estado as decisões de cunho pedagógicos.

Salienta-se que este artigo foi pioneiro em termos de propor uma avaliação de impacto de PPPs educacionais no Brasil. Apesar disso, é necessário destacar algumas limitações, entre elas destaca-se: o fato de não conseguir acompanhar com precisão a

trajetória escolar dos alunos que compuseram o grupo de tratamento e o grupo de controle, caso fosse possível tal acompanhamento poderíamos inferir com mais precisão sobre o efeito causal do tempo de tratamento -estudar em uma escola PPP- sobre a aprendizagem do aluno.

Outro importante é que, em função do desenho do programa das escolas PPPs de BH (as unidades de ensino PPP foram criadas e não transformadas a partir de escolas pré-existent) não foi possível utilizar métodos econométricos com potencial para captar, além das características observáveis, isto é, que poderiam gerar uma inferência que abarcasse, também, as características não observáveis dos alunos, como por exemplo, a motivação destes. Sendo assim, urge a necessidade de mais pesquisas acerca da eficiência das PPPs educacionais como alternativa capaz de melhorar significativamente os resultados educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AFRID, M. Equity and Quality in an Education Public-Private Partnership: A study of the World Bank-supported PPP in Punjab, Pakistan. Oxfam Research Reports. www.oxfam.org, 2018.

AKITOBY, B.; HEMMING, R.; SCHWARTZ, G. Public Investment and Public Private Partnership. International Monetary Fund Economic Issue, n. 40, 2006.

ALLCOTT H.; ORTEGA D. E. The Performance of Decentralized School Systems: Evidence from Fe y Alegría in Venezuela. Presented at the Conference on Public-Private Partnerships in Education, World Bank, Washington DC, June 7–8, 2007.

AMAJAD, R.; MACLEOD, G. Academic effectiveness of private, public and private–public partnership schools in Pakistan. International Journal of Educational Development. Vol. 37. p. 22-31, 2014.

ANGRIST, J.; BETTINGER, E.; BLOOM, E., KING, E. and KREMER, M. 'Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment', American Economic Review. vol. 92, n. 5, p. 1535–58, 2002.

ANSARI, A. H. Cream skimming? Evaluating the access to Punjab's public-private partnership programs in education. International Journal of Educational Development. Vol.72. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102126>, 2020.

ANSARI, A. H. Collaboration or competition? Evaluating the impact of Public Private Partnerships (PPPs) on public school enrolment. International Journal of Educational Research. 107. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101745>, 2021.

ASLAM, M.; RAWAL, S.; SAEED, S. Public Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence. ARK's Education Partnership Group, 136 p., 2017.

BALL, S. Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. British Journal of Sociology of Education, 14, 3–19. <https://doi.org/10.1080/0142569930140101>, 1993.

BARREIRA-OSORIO, Felipe; GALBERT, Pierre; HABYARIMANA, James; SABARVAL, Shwetlena. Impact of Public-Private Partnerships on Private School. Performance Evidence from a Randomized Controlled Trial in Uganda. Policy Research Working Paper. 7905, 2016.

BARRERA-OSÓRIO, F.; RAJU, D. Evaluating the impact of public student subsidies on low-cost private schools in Pakistan. J. Dev. Stud. Vol. 51, n. 7, p. 808–825. <https://doi.org/10.1080/00220388.2015.1028535>, 2015.

BARRERA-OSORIO, Felipe; BLAKESLEE, David; HOOVER, Matthew; LINDEN, Leigh; RAJU, Dhushyanth; RYAN, Stephen. DELIVERING EDUCATION TO THE UNDERSERVED THROUGH A PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP PROGRAM IN PAKISTAN. National Bureau of Economic Research. Disponível em: <http://www.nber.org/paper/w.23870>, 2017.

BAUM, D. R. The effectiveness and equity of public-private partnerships in education: A quasi-experimental evaluation of 17 countries. Education Policy Analysis Archives, Vol. 26, 105, 2018.

BELO HORIZONTE. Edital e contrato do projeto de expansão da rede municipal de educação – parceria público-privada. 2012. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/acoes-e-programas/parcerias-publico-privadas/educacao>. Acessado em: 18 abr. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995. Diário Oficial, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8987cons.htm, 1995.

BRASIL. Lei de Parceria Público-Privadas. Lei nº 11.079, de 30 de Dezembro de 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-11079-30-dezembro-2004-535279-norma-pl.html>, 2004.

BRASIL. Lei nº 13.137 de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13137.htm#art3, 2015.

CARNEIRO, P., DAS, J.; REIS, H. 2022. The Value of Private Schools: Evidence from Pakistan. RISE Working Paper Series. 22/091. Disponível em: https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/091, 2022.

CHATTOPADHAY, Tamo; NOGUEIRA, Olavo. PUBLIC–PRIVATE PARTNERSHIP IN EDUCATION: A PROMISING MODEL FROM BRAZIL. Journal of International Development. Vol. 26, p. 875–886. DOI: 10.1002/jid.2930, 2014.

CONTRERAS, D.; S. BUSTOS; SEPULVEDA, P. When the Schools Are the Ones That Choose: Policy Analysis of the Screening in Chile. Social Science Quartely. Vol. 91, N. 5, 2010.

ENGEL, E.; FISCHER, R.; GALETOVIC, A. The Basic Public Finance of Public Private Partnerships. Journal of the European Economic Association, v. 11, n. 1, p.83-111, 2013.

EPPEL, D.; ROMANO, R.; URQUIOLA, M. School Vouchers: A Survey of the Economics Literature. Journal of Economic Literature, Vol 55, n. 2, p. 441–492, 2017.

ESTACHE, A. Infrastructure: a survey of recent and upcoming issues. Annual World Bank Conference on Development Economics. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/519111468337245410/pdf/713400WP0P10060bcd000100360Estache0.pdf>, 2007

FERNADEZ, R. N.; ROSA, T. C.; CARVALHO, A. R. F.; CARRARO, ANDRÉ. Parcerias Público-Privadas: uma alternativa para a educação brasileira. Planejamento e Políticas Públicas, v. 1, p. 389-409, 2019.

FERNADEZ, R.N.; HILLBRECHT, R.; MENEZES, G.R., GARCIA, F.R. O Impacto dos Determinantes das Parcerias Público-privadas em Economias Emergentes. Planejamento e Políticas Públicas, v. 44, p. 291-315, 2015.

FERNANDEZ, R. N.; CARRARO, A. ; BALBINOTTO NETO, G. ; SILVA, R. V. Uma **Abordagem de Law & Economics para as Parcerias Público-Privadas no Brasil. Economic Analysis of Law Review. V. 5, p. 205-219, 2014.**

FILER, R. and MÜNICH D. Responses of Private and Public Schools to Voucher Funding: The Czech and Hungarian Experience, William Davidson Institute Working Paper. Working Paper no. 360, 2002.

FRIDMAN, M. The Role of Government in Education, Capitalism and Freedom. University of Chicago Press, Chicago, p. 85-107. 1962.

GRIMSEY, D.; LEWIS, M. Public Private Partnerships and Public Procurement. Agenda: A Journal of Policy Analysis and Reform, v. 14, n. 2, p. 171-188, 2007.

HOXBY, C.M.; MURARKA, S. Charter Schools in New York City: Who enrolls on how they affect their students achievements. National Bureau of Economic Research. Working Paper Series n. 14852, 2009.

IFC – INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION. Public-private partnership stories, Brazil: Belo Horizonte Schools, 2012.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Notas Estatísticas do Censo Escolar de 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf, 2017.

INOVA BH. Os Guardiões da Escola. Informativo mensal do Inova BH no 6. jan. 2014. Disponível em: <http://inovabh.com.br/wp-content/uploads/2020/02/Inova-BH-informa-06.pdf>. Acessado em: 05 de março de 2021.

KIM, J.; ALDERMAN, H.; ORAZEM, P. Can Cultural Barriers Be Overcome in Girls' Schooling? The Community Support Program in Rural Balochistan. World Bank.

Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms Paper No. 10, 1998.

MALIK, A.B. Public-Private Partnerships in education: Lessons learned from the Punjab Education Foundation. Filipinas: Ed. Asian Development Bank. 40 p. 2010.

MARTIMORT, D.; POYET, J. To Build or Not to Build: Normative and Positive Theories of, Private Public Partnerships. International Journal of Industrial Organization, v. 26, p. 393-411, 2008.

OECD. Checklist for Foreign Direct Investment Incentive Policies. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/45/21/2506900.pdf>. 2022.

PATRINOS, H. A.; BARRERA-OSORIO, F.; GUÁQUETA, J. The role and impact of public-private partnerships in education. World Bank. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2612>, 2009.

RESIDE, R. E. Global determinants of stress and risk in public private partnerships (PPP) in infrastructure. Asian Development Bank Institute. ADB Working Paper, n. 133, 2009.

ROSENBAUM, P. R.; RUBIN, D. B. The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects. *Biometrika*. Vol. 70, n. 1, p. 41–55, 1983.

RUBIN, D. B. Assignment to Treatment Group on the Basis of a Covariate. *Journal of Educational Statistics*. Vol. 2, p. 1–26, 1977.

SANTOS, T. F.A.M. As Parcerias Público-Privadas no Contexto Educacional Amazônico: Novas Formas Para Velhas Questões. *MARGENS*. Vol. 11, n. 16, p. 9-24, 2017.

SHAKEEL, M.; ANDERSON, K. P.; Wolf, P.J. The Participant Effects of Private School Vouchers across the Globe: A Meta-Analytic and Systematic Review. SREE Spring 2016 Conference. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567044.pdf> , 2016.

TILAK, J. B. G. Public Private Partnerships in Education. The Head Foundation. THF Discussion Paper Series No. 3/2016. Disponível em: [https://www.headfoundation.org/papers/2016_3\)_Public_Private_Partnership_in_Education.pdf](https://www.headfoundation.org/papers/2016_3)_Public_Private_Partnership_in_Education.pdf)., 2016.

Woessmann, L. Public-Private Partnerships in Schooling: Cross-Country Evidence on their Effectiveness in Providing Cognitive Skills. Program on Education Policy and Governance. Research Report PEPG 05–09, Harvard University. 2005.

World Bank. The World Bank Annual Report 2003: Vol.1. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13929/270000PAPER0English0WBAR0vol.01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 2003.

YLES A.; HUPKAU, C.; MACHIN S. Academies, charter and free schools: do new school types deliver better outcomes? *Economic Policy*, vol. 31, p. 453–501, 2016.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA O USO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 01/04/2024

Elismara Zaias Kailer

Luana Santos

Tuany Cristina Carvalho Santos

RESUMO: O presente texto parte da seguinte problemática: Como a formação contínua pode contribuir para o uso dos resultados das avaliações no contexto escolar? Buscando responder à problemática, delimita-se como objetivo discutir a importância da formação contínua no âmbito escolar para o uso dos resultados das avaliações em larga escala, a fim de aprimorar a prática pedagógica neste contexto. Serão apresentadas, também, reflexões a respeito da prática pedagógica, formação contínua, papel do pedagogo, entre outros que se tornam indispensáveis para compreender tal processo. Para tais discussões, utilizamo-nos de alguns autores como: Pinto (2011), García (1999), Imbernón (2010), Domingues (2014), Romanowski (2010), Libâneo (2008), Franco (2008), Cappelletti (2012) entre outros. A metodologia do trabalho se refere a uma pesquisa de caráter qualitativo, a partir de pesquisa bibliográfica para realizar

discussões teóricas sobre a temática. As considerações apontam que o papel do coordenador pedagógico é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, bem como com as avaliações em larga escala. No que se refere ao uso dos resultados das avaliações, o coordenador pedagógico também pode mediar o aprimoramento e (re)planejamento das ações docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações em larga escala; formação contínua; uso dos resultados.

INTRODUÇÃO

No contexto atual o termo avaliar se tornou inerente aos mais variados âmbitos do contexto social. A partir das considerações de Sobrinho (2003), evidenciamos que a avaliação abrange diversos campos de domínio do Estado, estendendo-se às produções sociais, às políticas públicas e educacionais.

Ela também tem adquirido progressivamente mais funções, dentre elas: configuração de instituições, organizações e sistemas; reformulações

de currículo; apresentação de índices de qualidade; inovações no âmbito educacional; avaliação de programas e projetos, entre outros. Além disso, tem conquistado maior densidade política e tem sido utilizada como instrumento de poder e estratégia do governo, uma vez que ela abrange as reformas, currículos, programas, projetos e atua na configuração das instituições, organizações e sistemas (Sobrinho, 2003).

Assim, o eixo norteador das discussões presentes neste texto, refere-se às avaliações educacionais, especificamente as avaliações externas e em larga escala¹. Nesse sentido, destacamos a relevância da formação contínua no contexto escolar para o uso dos resultados das avaliações em larga escala. É importante que ao receber os resultados as equipes pedagógicas façam o uso e a interpretação desses, para compreender as problemáticas que emergem da realidade escolar e aprimorar as práticas pedagógicas.

Dessa forma, a formação contínua na escola se torna um meio fundamental para que tais resultados sejam utilizados, sendo o coordenador pedagógico o responsável por realizar essa mediação, a fim de propor a análise dos dados e, posteriormente, possíveis replanejamentos das ações educativas. A partir disso, emerge a seguinte problemática: Como a formação contínua pode contribuir para o uso dos resultados das avaliações no contexto escolar? Buscando responder à problemática, delimitamos como objetivo discutir a importância da formação contínua no âmbito escolar para o uso dos resultados das avaliações em larga escala, a fim de aprimorar a prática pedagógica neste contexto.

Destacamos que as discussões aqui apresentadas, integram parte de uma pesquisa mais ampla, apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso² da graduação em Pedagogia. Por fim, a estrutura do presente texto está organizada em duas partes, abordando primeiramente o papel do coordenador pedagógico na formação contínua e prática pedagógica, em seguida se discute a importância da formação contínua na escola para o uso dos resultados e por fim, apresentamos as considerações finais.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

O desenvolvimento das avaliações em larga escala perpassa pela organização da prática pedagógica no contexto escolar. Tal prática é eminentemente relacionada ao papel do coordenador pedagógico, o qual precisa estar apto para auxiliar os professores quanto a aplicação da prova, bem como para a utilização de seus resultados.

1 Nesse trabalho, os termos avaliação externa e avaliação em larga escala serão utilizados como sinônimos, por estarem relacionados a uma avaliação sistematizada por órgãos externos à escola que auxiliam no acompanhamento geral das redes de ensino municipais, estaduais e nacionais, fornecendo informações para subsidiar as ações das políticas públicas e tomadas de decisão (Freitas et al., 2012).

2 SANTOS, L.; CARVALHO, T. C. **A formação contínua para o uso dos resultados da Provinha Brasil no contexto escolar**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

A partir disso, a equipe de gestão (diretores e coordenadores pedagógicos) pode fazer o uso dos resultados desta avaliação para orientar as práticas pedagógicas³ escolares, no sentido de planejá-las, avaliá-las e reelaborá-las, tendo em vista as finalidades educativas em comum. Para tanto, torna-se primordial destacarmos alguns conceitos apresentados por autores como Pinto (2011), García (1999), Imbernón (2010), Domingues (2014), Romanowski (2010), Libâneo (2008), entre outros, que nos dispõem referenciais a respeito do profissional pedagogo e sobre a formação contínua dos professores.

Ressaltamos o pedagogo como o profissional responsável pela mediação pedagógica na escola e que pode atuar em diferentes áreas do âmbito escolar, como por exemplo: na coordenação do trabalho pedagógico, em programas de desenvolvimento profissional dos educadores, na articulação entre a escola e a comunidade local, na direção da escola, entre outras (Pinto, 2011).

Ainda, segundo Pinto (2011, p. 149) o pedagogo “[...] é um profissional do ensino que supera a fragmentação tanto de sua formação quanto do exercício de suas funções”. O autor enfatiza que tal profissional deve almejar a unidade em sua atuação profissional a partir do trabalho coletivo desenvolvido na escola, para que dessa forma, o pedagogo compreenda a totalidade das práticas pedagógicas no âmbito escolar, pois ele representa um conjunto de tais práticas. Afinal, de acordo com Pinto (2011), a essência do trabalho do pedagogo escolar é a coordenação do trabalho pedagógico, que é o núcleo de todas as atividades desenvolvidas pela escola e que se pressupõe estarem articuladas. Porém, a ênfase de seu trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que se dão no interior da sala de aula.

Libâneo (2008, p. 219) também nos indica que “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino”. Assim, a principal atribuição desse profissional se dá acerca da assistência pedagógico-didática aos professores, auxiliando-os na organização das situações que se dão no âmbito escolar que priorizem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, Domingues (2014) relata que o papel do coordenador pedagógico está pautado no acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas dos professores, como também, este profissional possui a tarefa de formador docente na escola, a qual tem ganhado destaque no cenário atual, uma vez que ele é responsável por auxiliar aos professores em início de carreira ou não, formando-os de maneira contínua no contexto escolar.

3 Para expressarmos o que entendemos por práticas pedagógicas, nos embasamos em Franco (2012) a qual aponta que estas se referem às práticas sociais. Enfatiza que as práticas pedagógicas têm como finalidade concretizar os processos pedagógicos, ou seja, são organizadas para atender a determinados objetivos educacionais. Dessa forma, a autora ressalta que as práticas pedagógicas enfrentam um dilema em sua organização, afinal estas podem acontecer por meio de adesão, negociação ou imposição. Além disso, as decisões, princípios, ideologias e estratégias são elementos estruturantes para as práticas pedagógicas. Portanto, elas só podem ser percebidas e compreendidas na perspectiva da totalidade, uma vez que sejam explicitadas as finalidades de tal prática (Franco, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2008) nos apresenta que o pedagogo possui inúmeras funções no âmbito escolar, as quais abarcam as ações de planejar, coordenar, gerir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola. Portanto, podemos destacar algumas dessas atribuições, como por exemplo: a) prestar assistência pedagógica aos professores; b) cuidar dos aspectos referentes à organização do ensino; c) propor e coordenar atividades para a formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores; d) prestar auxílio aos alunos; e) formular e acompanhar os procedimentos e recursos de avaliação de aprendizagem dos alunos, entre outras (Libâneo, 2008).

Assim, o que podemos observar é que de fato o coordenador pedagógico possui inúmeras atribuições no contexto da escola, as quais podem estar indicadas em documentos legais ou ainda surgem no cotidiano escolar a partir de situações emergenciais. Entretanto, perante diversas demandas, é necessário que o coordenador pedagógico planeje suas ações para que possa se organizar e desempenhar suas atribuições (ao menos, a maioria delas), principalmente no que se refere à formação contínua dos profissionais docentes no âmbito escolar.

Entretanto, os coordenadores pedagógicos passam por muitos empecilhos que impedem a concretização de suas tarefas na instituição escolar, de modo que a falta de tempo e a falta de formação teórica dificultam o trabalho com o corpo docente, principalmente no que se refere à formação contínua dentro da escola.

Desse modo, parece ser comum os pedagogos direcionarem um tempo maior às questões burocráticas, e deixarem de lado o trabalho com os aspectos didáticos-pedagógicos. Nessa lógica, o cenário escolar passa a ser compreendido como um espaço de pouco planejamento e de muita improvisação, pois conforme já mencionado, os pedagogos acabam gastando um longo período para a resolução de questões burocráticas e para organização de eventos e atividades diversas solicitadas pela direção (Franco, 2008).

Sendo assim, presume-se que o coordenador pedagógico deva ser:

[...] um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos (Domingues, 2014, p. 116).

Diante disso, entendemos que para que ocorra a relação da teoria e prática no cotidiano escolar, bem como a reflexão diante das problemáticas que surgem relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível que se proporcionem momentos de formação contínua no âmbito escolar. Para tanto, cabe ressaltarmos o que entendemos por formação contínua e as respectivas diferenças entre esta e a formação inicial. Para isso, embasamo-nos nos princípios teóricos dos autores García (1999), Nóvoa (2001) e Domingues (2014).

Primeiramente García (1999) salienta que precisamos conceber a formação de professores como um *continuum*, pois é um projeto a se construir e concretizar ao longo da carreira, perpassando a formação inicial, iniciação e a formação contínua. Afinal, conforme nos aponta o autor, independentemente do nível de formação dos profissionais professores, deverá manter-se alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos.

Nessa direção, Nóvoa (2001) citado por Domingues (2014, p. 64) aponta cinco fases que dizem respeito à formação dos professores, designadas como: a) experiência do docente como aluno na educação de base; b) sua formação inicial; c) o estágio supervisionado; d) os primeiros anos na profissão; e) formação continuada. Essas fases não apresentam linearidade obrigatória, mas podem apresentar simultaneidade, sendo a escola um local que apresenta condições favoráveis para tal formação contínua.

Assim, essa formação contínua não pode ser compreendida apenas como palestras ou “eventos” que ocorrem em ambientes externos escola, pois muitas vezes os docentes possuem a visão equivocada de que este tipo de formação só se efetiva em palestras, cursos e seminários, de modo que o formador é aquele que seleciona as atividades que podem auxiliar os professores a alcançarem os resultados esperados (Imbernón, 2010).

Em consonância com a afirmação supracitada, Domingues (2014) enfatiza que a formação contínua tendo como *locus* a escola, não assume caráter compensatório, sequer diminui a importância e necessidade da formação inicial dos professores, concentradas nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Nesse sentido, a formação contínua assume de fato um movimento de continuidade, visando o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho.

Nessa direção, Domingues (2014) ressalta a ideia de que a escola deve ser compreendida como um *locus* de formação docente, e que o coordenador pedagógico precisa atuar como gestor da formação, ou seja, cabe a ele a função de organizar momentos de diálogo, de reflexão, e de planejamento conjunto, de modo que a formação contínua se efetive nesse contexto. Além disso, a autora defende que as atividades de coordenação pedagógica devem estar pautadas numa dimensão coletiva, estruturada num projeto político que organize as concepções e ações sistematizadas a partir de um processo de elaboração e negociação entre os autores.

Logo, podemos destacar que muitas vezes o pedagogo acaba não sendo compreendido como um formador dentro da escola. Para tanto, é necessário que esta formação contínua seja pautada em alguns princípios, como: liderança instrucional, cultura de colaboração, autonomia, participação, respeito, cooperação, entre outros. Nesse contexto, pode vivenciar um processo de reflexão e de análise sobre a construção e reconstrução de sua prática (Franco, 2008).

Romanowski (2010) aponta que o campo da formação contínua é bem diversificado, pois abarca variadas concepções, conteúdos e métodos que implicam em aspectos políticos, culturais e profissionais. Nesse sentido, a autora apresenta que a formação contínua pode

ser compreendida a partir de duas categorias: formais (relacionada aos cursos e programas que são realizados em ambientes externos ao meio de trabalho do professor), e informais (que correspondem a situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula).

Dessa forma, é essencial que o professor perceba a formação como um meio para a reflexão sobre as suas ações enquanto educador, uma vez que esses processos reflexivos exigem do professor uma mentalidade aberta e entusiasmo. Para que a reflexão sobre a ação ocorra é imprescindível a articulação entre teoria e prática, pois esta exige um aprofundamento de estudos para que a mudança da prática docente se torne possível, a partir de um aprofundamento do estudo dos fundamentos didático-metodológicos (Romanowski, 2010).

Cabe ressaltar que por melhor que seja a formação de um pedagogo ele não caminha sozinho dentro do âmbito educacional, não pode ser apenas ele o responsável por prover a formação ao corpo docente. É necessário que os professores e demais funcionários estejam envolvidos e comprometidos com os princípios pedagógicos que foram pré-estabelecidos na instituição escolar. Logo, é essencial que professores, gestores e pedagogos sejam bem formados e assim instaurem coletivamente um processo reflexivo na escola (Franco, 2008).

Nessa perspectiva de formação contínua, Pinto (2011) e Domingues (2014) destacam a importância de reconhecer e valorizar os saberes experienciais que os professores possuem e relacioná-los aos academicamente produzidos. Para mais, os autores apresentam a relevância que a reflexão inerente a este processo formativo possui, pois ela torna-se imprescindível para a mudança de algumas práticas pedagógicas e para a investigação da realidade.

Ainda vale ressaltarmos que a troca de experiências é primordial no âmbito escolar, pois proporciona um envolvimento coletivo de todos os atores e supõe a percepção coletiva das ações desenvolvidas. Além disso, o autor Pinto (2011) enfatiza a necessidade de tal formação contínua não ser restrita apenas aos docentes, mas deve envolver todos os sujeitos da comunidade escolar, para que haja sintonia entre eles e o trabalho coletivo seja construído, no sentido de se atingir a finalidade em comum existente neste âmbito, ou seja, a aprendizagem dos alunos com qualidade.

Corroborando com os apontamentos de Romanowski (2010) o campo da formação contínua é bastante amplo e diversificado, apresentando inclusive termos diferentes para referenciar-se a tal processo de formação. Segundo García (1999) os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, foram durante um longo período utilizados de forma equivalente, mas possuem diferenças conceituais⁴.

4 De acordo com García (1999) alguns termos como: aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação contínua, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores, são utilizados, muitas vezes para abordar a formação contínua a que nos referimos, porém, o autor defende a necessidade de esclarecimento conceitual sobre cada um deles para que se marque algumas diferenças entre os mesmos. Para mais informações consultar: GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

Ainda cabe destacarmos que a discussão da formação contínua estar vinculada ao espaço escolar e sob mediação do coordenador pedagógico, tem crescido nos últimos anos, pois as políticas públicas preveem que as escolas estabeleçam uma gestão democrática e autônoma. Sendo assim, para concretizar tais objetivos é viável que a formação se dê continuamente no âmbito escolar, para que haja proximidade entre as políticas de formação e as pessoas que fazem parte da escola. Porém, Domingues (2014) salienta que a ênfase na escola como *lócus* de formação, também oportuniza a economia de gastos decorrentes de processos formativos desenvolvidos por meio de cursos externos à escola.

Todo esse processo reflexivo é de extrema importância para o aprimoramento da prática docente, e consequentemente para melhorias no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Sendo assim, esse processo não envolve apenas o docente, mas sim todos aqueles que fazem parte do trabalho pedagógico. Desse modo, o professor necessita da mediação de um profissional capaz de lhe orientar e auxiliar no processo reflexivo sobre o desenvolvimento de sua prática, bem como das questões que emergem do cotidiano.

Diante disso, o coordenador pedagógico, como já mencionado anteriormente, adquire papel fundamental, pois cabe a ele organizar os horários de planejamento do professor, propor referenciais teóricos que o auxiliem diante de determinadas dificuldades, e principalmente acompanhar o professor durante o planejamento e a avaliação lhe oferecendo respaldo para a reflexão e (re)organização de sua prática.

Entretanto, é necessário reafirmar que o coordenador pedagógico possui inúmeras funções no âmbito escolar, de modo que, muitas vezes, acaba se deparando com falta de tempo para trabalhar com a formação contínua na escola, pois este profissional não se dedica apenas aos aspectos formativos dos professores e demais profissionais desse contexto, mas também de toda organização do trabalho pedagógico da instituição escolar.

A partir dessas considerações e da necessidade da formação contínua na escola, outra questão extremamente importante no cenário atual são as avaliações em larga escala, as quais acabam perpassando o trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar.

Segundo Libâneo (2008, p. 229), é por meio da formação contínua que se tornam possíveis discussões e reflexões a respeito das vivências dos professores:

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora da jornada de trabalho. Ela se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação.

Podemos perceber que o docente também não pode deixar de lado suas obrigações diante da sua formação, nem tão pouco a escola pode deixar de propor a ele meios para que se qualifique dentro e fora da escola, considerando que é por meio dela que se tornam possíveis melhoras no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Diante disso, Imbernón (2010) ressalta que a formação contínua dos docentes deveria apoiar, criar e potencializar um processo reflexivo sobre suas práticas, de forma que desenvolvessem constantemente uma autoavaliação. Entretanto, para a concretização desse processo formativo é necessário considerarmos a existência de alguns limites e desafios que acabam dificultando a compreensão da escola como um *lócus* de formação para os professores.

Como limite, podemos mencionar o individualismo que permeia a prática de muitos docentes, tornando-se um grande dificultador para o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois alguns professores acabam se isolando dos demais profissionais da escola, criando uma cultura individualista. Entretanto, a formação contínua de professores pode auxiliar no rompimento de tal cultura, pois a colaboração entre os profissionais envolvidos na escola subsidia a compreensão da complexidade do trabalho educativo, e fornece respostas às situações problemáticas do âmbito escolar (Imbernón, 2010).

Outro limite encontrado no contexto escolar é a relação estabelecida entre o real e o ideal. Nesse sentido, o real está relacionado ao que efetivamente acontece na escola, já o ideal possui um caráter mais utópico, e está ligado ao que deveria acontecer, mas que de fato não se efetiva. Logo, os aspectos reais e ideais estão relacionados ao modo como a escola está organizada, uma vez que estes interferem diretamente no desenvolvimento das ações dentro da instituição. Dessa forma, existem ações que são desenvolvidas entre o real e o ideal, que causam impactos diretos na formação contínua dentro do contexto escolar (Domingues, 2014).

Além disso, Domingues (2014) relata que os coordenadores pedagógicos apontam como um grande limite a questão do tempo, pois o pedagogo possui muitas atribuições e pouco tempo disponível para o cumprimento de suas funções, como já ressaltado nesse capítulo.

Nessa perspectiva, a autora Domingues (2014) aponta ainda três desafios que dificultam a concretização da formação contínua no âmbito educacional, são eles: a) os limites de uma formação circunscrita a escola; b) a formação como um processo indetermindado; c) a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas.

O primeiro desafio se refere a grande dificuldade enfrentada pelo coordenador pedagógico em promover uma formação de qualidade dentro do âmbito educacional, uma vez que este possui uma gama de atribuições que demandam muito tempo, e que impossibilitam que o pedagogo desenvolva momentos de formação com todos os professores em horários coletivos, conforme salientado anteriormente. Já o segundo desafio está estreitamente ligado à ideia de formação contínua enquanto um processo pessoal, ou seja, ela também será promovida e considerada em momentos informais, como por exemplo, durante conversas e trocas de experiências entre professores sem predeterminações, de modo que o professor possa compreender a formação enquanto um processo de autoconstrução (Domingues, 2014).

O terceiro desafio proposto por Domingues (2014) é diretamente relacionado à cultura escolar, sendo esse de maior complexidade segundo a autora, pois engloba as questões políticas voltadas para o contexto da escola, uma vez que os conceitos referentes a tal cultura e políticas públicas estão diretamente imbricados. Nesse sentido, a cultura escolar pode também ser caracterizada pelas demandas organizacionais da escola que são resultados de um sistema mais amplo, ou seja, das políticas públicas.

Pinto (2011) corrobora com Domingues (2014) ao destacar que a cultura escolar também pode ser decisiva para a organização desta perspectiva de trabalho coletivo, assim como no processo formativo contínuo. Pois, o pedagogo encarrega-se no decorrer deste processo de transmitir a cultura escolar aos professores iniciantes ou não, além de que a formação contínua no âmbito escolar é imprescindível para que se respeite as singularidades de cada profissional e local, colaborando para a construção de uma identidade e trabalho coletivo.

A fim de explicitarmos o que compreendemos como cultura escolar nos embasamos em Domingues (2014), que enfatiza a cultura escolar como as características, dinâmicas, funcionamentos e sistemas de ensino que envolvem a escola, além de leis, regulamentos e normas. De acordo com a autora ressaltamos a necessidade de tanto o pedagogo, como os professores e demais profissionais, conhecerem e se apropriarem da cultura escolar da instituição que fazem parte, afinal tal conhecimento torna-se marco para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Nadal (2008) salienta também que a cultura de forma geral possui dois carâteres bem próximos, sendo eles: a) o caráter formativo incorporador (aspectos tradicionais que possibilitam a transmissão do que já fora elaborado, servindo como base para o enfrentamento de problemas e construção de novos percursos, garantindo estabilidade); b) caráter formativo constitutivo (capacidade de criar novos sentidos e significados culturais, desafiando a tradição por meio de argumentos advindos da experiência prática concreta, a qual também é vivida no momento atual).

A partir desses apontamentos percebemos que a cultura escolar pode ser analisada em dois eixos principais, ou seja, a cultura é demarcada pelas tradições e pelos costumes, bem como pela possibilidade da resignificação dos aspectos culturais já construídos. Pautada em tais pressupostos, a autora enfatiza que a cultura escolar é partilhada por todos os sujeitos que atuam no cotidiano da escola, pois mesmo que cada grupo dentro da escola possua uma cultura específica, ao trabalhar em conjunto tudo por ser partilhado e interpretado.

Nesta perspectiva observamos que muitos outros aspectos como os saberes, a cultura escolar e a cultura universitária, acabam influenciando o processo de reflexão dos professores, uma vez que a estrutura da formação vem sendo organizada de modo que, primeiro se adquirem os conhecimentos e depois a parte prática. Porém, a prática e a teoria são indissociáveis e permeiam todo o processo formativo do professor, além de que ambas são essenciais para a reflexão na/sobre a ação (Romanowski, 2010).

Dessa forma, a formação contínua dos docentes no interior das escolas é diretamente afetada por essa cultura escolar, pois a organização do tempo, dos espaços, e das condições físicas e materiais para a reflexão sofrem impactos diretos das políticas públicas. Além disso, essa cultura escolar possui influências diretas da cultura predominante na sociedade, pois a escola está inserida dentro de um contexto mais amplo e assim é afetada pelo mesmo, entretanto, é a escola que produz a sua cultura interna demarcada por interesses, conhecimentos e valores daqueles que nela atuam (Domingues, 2014).

Contudo, é necessário que alguns aspectos da cultura escolar, como a figura do coordenador pedagógico como aquele que ordena e o de professor como aquele que obedece, deve ser superada, e este é um dos grandes desafios dos pedagogos que acaba dificultando todo o processo de formação dentro da escola. Pois, professores e funcionários não percebem no coordenador pedagógico a figura de um formador e mediador, o que limita o processo de reflexão a respeito do trabalho desenvolvido na instituição escolar.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ESCOLA PARA O USO DOS RESULTADOS

As avaliações em larga escala subsidiam os profissionais do âmbito educacional para que por meio dos resultados obtidos, ocorra um (re)direcionamento das políticas públicas, mas também um respaldo para o aprimoramento das práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar. Entretanto, defendemos que para que isso se efetive, é necessário que os coordenadores pedagógicos propiciem momentos de formação contínua na escola para os docentes, voltados para o desenvolvimento do trabalho com tais resultados, como já abordado nesse capítulo.

Quando nos referimos a avaliação em termos educacionais, na maioria das vezes, vem à mente a questão da melhoria do desempenho escolar, visto como um aspecto negativo das avaliações em larga escala. No entanto, Souza (2013, p.172) esclarece que:

[...] melhorar é mudar do estado indesejável ou insatisfatório, para outro mais adequado ao que se espera, e embora qualidade seja um conceito subjetivo, evidências mostram que a qualidade educacional atual não satisfaz plenamente à sociedade e, daí, a necessidade de se buscar novas estratégias para vencer os desafios da realidade apresentada.

Como já citado anteriormente, o pedagogo além de possuir muitas atribuições no contexto escolar, adquire papel fundamental nos processos avaliativos, uma vez que cabe a ele ser o provedor da formação contínua na escola e assim, propor encaminhamentos para possíveis mudanças na realidade da escola, nos seus processos educativos e, conseqüentemente, nos seus resultados. Além disso, os processos avaliativos perpassam as inúmeras funções elencadas ao pedagogo, pois os professores precisam da mediação e organização desse profissional nestes momentos, para compreender, aplicar e posteriormente, analisar as avaliações e seus respectivos resultados.

Nessa perspectiva, Esquinsani (2012) ressalta duas dimensões para o trabalho do coordenador pedagógico a partir dos resultados das avaliações externas. A primeira dimensão está relacionada à articulação pedagógica que é realizada fundamentada no feedback das avaliações, resultando em um processo de planejamento e de rearticulação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Já a segunda dimensão está estreitamente ligada à concepção política predominante no âmbito educacional, e a atuação do coordenador pedagógico no sentido de regulação, ou seja, ao modo como esse profissional utiliza as avaliações como elementos de uma política educacional.

Conforme nos apresenta Machado (2012, p. 71) “avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele [...]”. Nesse sentido, observamos que em tais processos avaliativos, podem ser elencadas algumas informações relevantes no que se refere aos alunos e em relação ao desempenho deles. Entretanto, é importante que essas informações transcendam o caráter de mensuração, mas que a partir da análise e interpretação dos resultados, se obtenham subsídios para repensar as práticas pedagógicas e os aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos, ainda, que a reflexão acerca dos resultados das avaliações em larga escala, torna-se fundamental para que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas. Por isso, é necessário que as políticas públicas venham ao encontro desse processo reflexivo, a fim de subsidiarem os profissionais do contexto escolar a concretizarem tais momentos, buscando por meio destes, superar a concepção de regulação governamental presente nessas avaliações, impulsionando-os a planejar ações educativas inovadoras e adequadas às necessidades diagnosticadas.

De acordo com a autora Souza (2013, p. 164) “[...] a avaliação deve ser o grande elo entre a escola e comunidade”, pois um dos aspectos relevantes na constituição da qualidade da educação, é a participação e cooperação coletiva entre profissionais da escola e a comunidade que a cerca. Assim, as avaliações devem produzir informações não só a respeito do desempenho dos alunos, mas também sobre o andamento dos trabalhos da própria escola, de forma que facilite a compreensão das práticas pedagógicas e seus respectivos sucessos, ou insucessos.

Souza (2013) ainda explicita a importância da inquietude que paira no contexto escolar a respeito dos resultados advindos das avaliações em larga escala, para que haja a interpretação, análise e utilização dessas. Afinal, a avaliação não possui finalidade em si mesma, mas só adquire validade quando os resultados norteiam as ações e práticas pedagógicas.

Para mais, percebemos que a averiguação dos resultados, assim como o planejamento do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no âmbito escolar, torna-se possível a partir das avaliações em larga escala quando são pensados momentos de formação contínua neste contexto. Afinal, é nesse processo formativo que são proporcionadas discussões,

partilha de ideias e experiências, análises e observações realizadas entre os professores e equipe de gestão, em que poderão ser elencados aspectos positivos e negativos dessas avaliações, como também serão buscados encaminhamentos para as problemáticas levantadas e evidenciadas.

Ou seja, o uso dos resultados pode depender, também, de um trabalho coletivo no contexto da prática pedagógica, pois para efetivar os momentos de reflexão e ação, é imprescindível que a comunidade escolar (equipe de gestão, professores, funcionários, alunos, pais, entre outros) estabeleçam um trabalho conjunto em que possam buscar coletivamente meios para suprir as dificuldades levantadas por meio das avaliações em larga escala, e assim, sejam empregados esforços para que se atinjam as finalidades educativas em comum, as quais não podem se desvencilhar da aprendizagem dos alunos.

Corroborando com tais apontamentos, o autor Soligo (2013) salienta que os resultados obtidos por meio das avaliações em larga escala só adquirem significados se trabalhados e analisados com o intuito de aprimorar a prática pedagógica, pois esse processo de reflexão a respeito das avaliações gera problematizações em relação ao processo educativo. Assim, é válido destacarmos que as avaliações em larga escala perdem o sentido quando seus resultados não são usados para o aprimoramento do ensino, uma vez que é primordial refletir e analisar os dados de tais avaliações para perceber os pontos positivos e negativos do processo educativo.

Ainda nesse sentido da utilização dos resultados, a autora Cappelletti (2012) aponta que as avaliações em larga escala possibilitam uma perspectiva de emancipação humana, no sentido de melhorar a qualidade da educação. No entanto, o que pode influenciar em tal processo é a interpretação dos resultados. Assim, observamos que tanto as opiniões a respeito das avaliações, como também a forma como serão ou não utilizados os resultados advindos por meio delas, depende das concepções que os profissionais da escola têm sobre tais processos avaliativos.

Desta maneira, os profissionais podem compreender as avaliações em larga escala a partir de seus aspectos positivos ou negativos. Ou seja, de acordo com Cappelletti (2012) essas avaliações podem ser concebidas numa perspectiva de controle e regulação (do ensino, dos professores, dos alunos, entre outros), ou ainda, numa perspectiva de emancipação, na qual a partir dos desdobramentos das avaliações e o respectivo uso dos resultados, vê-se a possibilidade de aprimoramento da qualidade da educação. Para tanto, é preciso que se compreenda as avaliações como um ato pedagógico e que com base nisto, se repensem as práticas pedagógicas no contexto escolar a partir de uma organização de trabalho coletivo.

Com base nos autores Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) entendemos que para tal utilização dos resultados é preciso que estes primeiramente retornem às escolas. Tal devolutiva geralmente ocorre de forma incoerente, por meio da publicização dos resultados, em alguns casos com *rankings*. Nesse sentido, entendemos que estes resultados não

devem servir apenas para estimular a competitividade, ou ainda, para que gerem políticas de responsabilização e de prestação de contas (*accountability*), mas que favoreçam o acompanhamento e aprimoramento da qualidade da educação.

No entanto, os resultados das avaliações e os índices que são elaborados a partir delas, adquirem importância ao apresentarem parâmetros para o acompanhamento da qualidade da educação, como também fornecem subsídios para as redes de ensino (re) planejar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Além disso, muitas vezes as equipes escolares entendem que o uso das avaliações são sinônimos de índices altos, e acabam engendrando esforços apenas para melhorar os resultados e não os processos de ensino-aprendizagem. Isto pode acabar gerando um fenômeno de afunilamento curricular, além de que as políticas públicas poderão retratar injustiças, pois se não é estabelecido um processo de reflexão sobre os resultados, torna-se mais difícil a compreensão das variáveis e do contexto em que os sujeitos estão inseridos, influenciando na forma como são concebidas as avaliações e na reprodução das desigualdades sociais.

Segundo Oliveira (2013) quando nos referimos a utilização dos resultados das avaliações em larga escala, deparamo-nos com limites e possibilidades, entretanto, tal uso poderá embasar tanto o trabalho desenvolvido na gestão da política educacional, bem como no planejamento dos projetos pedagógicos das escolas. Desta forma, o autor nos explicita que o uso dos resultados pode estar presente nos processos da organização, planejamento e avaliação na unidade escolar, e pode direcionar as políticas públicas, no sentido da emancipação dos sujeitos por meio da ampliação do direito à educação de qualidade a todos.

Assim, para que as avaliações em larga escala tragam contribuições efetivas para o âmbito escolar, é preciso que haja uma mudança ideológica no campo das avaliações, uma vez que se os resultados são divulgados, devolvidos e utilizados de forma coerente, gerarão informações, padrões e expectativas a respeito da educação (Cappelletti, 2012). Poderão subsidiar, também, os processos de tomada de decisão no contexto escolar, e possibilitarão o estímulo a uma equipe escolar mais empenhada e esclarecida sobre a qualidade da educação e suas respectivas deficiências.

Além disso, quando são proporcionados momentos de troca de experiências entre escolas e seus profissionais, a partir dos resultados das avaliações, há a possibilidade de se construir uma matriz de referência em comum, programas e ações com vista à melhoria da qualidade da educação, e conseqüentemente de seus resultados.

Diante de tais apontamentos, ressaltamos que é necessário o desenvolvimento de um trabalho formativo para o uso dos resultados com os docentes da escola. Dessa maneira, é essencial que os pedagogos incentivem esses profissionais a explorarem os instrumentos avaliativos como um todo, percebendo os resultados como uma importante fonte de conhecimento, partindo desses pressupostos para constantes discussões a respeito dos conteúdos, bem como a forma como estes estão sendo trabalhados.

Devemos salientar que a formação voltada para as avaliações, bem como o uso dos resultados, deve ter seu início no decorrer dos cursos de formação de professores. Porém, percebemos que ainda há uma grande fragilidade nessa formação inicial voltada para as avaliações externas, pois na maioria das vezes, são escassas as discussões realizadas sobre essa temática. Cappelletti (2012), acentua que é necessário o desenvolvimento de uma revisão na formação de educadores, inicial e continuada, visando abrir espaço para discussões a respeito de uma temática tão complexa, como é a avaliação educacional, aspecto que será fundamental para a revisão e uma reconstrução do currículo.

Entretanto, consideramos importante salientar que todo esse processo de formação contínua voltado para as avaliações externas ainda é um grande desafio, pois o contexto escolar é demarcado por inúmeros fatores que interferem diretamente nas concepções de gestores e professores, o que impacta diretamente todos os processos formativos da escola, como nos apresenta Cappelletti (2012) ao enfatizar que:

A formação desejada em avaliação não pode ignorar, em relação aos seus participantes, a reflexão sobre o lugar ontológico que cada um habita, o “credo ideológico” que vem sendo construído. Essa clareza viabiliza a discussão sobre os fundamentos epistemológicos, modelos, paradigmas. Só então será possível optar por pressupostos que orientem os métodos e a operacionalização de práticas avaliativas. Dependendo das opções a formação pode estar favorecendo um processo de controle, em que a relação de poder opressora traz como consequência o fracasso e a exclusão (Cappelletti, 2012, p. 104).

Assim, podemos perceber que o encaminhamento de um processo formativo no âmbito escolar requer um olhar atento e minucioso sobre as concepções dos professores em relação às avaliações externas, e a partir disso buscar coletivamente por meios para a reflexão e análise dos instrumentos avaliativos, articulando as questões quantitativas com a qualidade do ensino. Portanto, é primordial que os resultados alcançados sejam utilizados e repensados a fim de não resultar no fracasso escolar, e sob hipótese alguma a exclusão de alunos que apresentem índices menores.

Souza (2013) aponta que é preciso considerar a participação das escolas no processo de desenvolvimento da avaliação, possibilitando que estas estejam em movimento contínuo e realizem ações em prol da qualidade de ensino e aprendizagem. Afinal, segundo a autora, é somente por meio de um trabalho contínuo de aprimoramento das práticas pedagógicas, que as avaliações externas poderão incentivar ações e marcar etapas da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, bem como das avaliações educacionais. Para isso, é fundamental que se entendam tais processos avaliativos e se aprenda a como utilizar os resultados provenientes desses.

Utilizar os resultados das avaliações externas para problematizar questões do processo educativo pode trazer inúmeras contribuições para as práticas pedagógicas, pois tais problemáticas podem impactar em intervenções planejadas para buscar resoluções

frente às dificuldades encontradas durante os processos avaliativos. Cappelletti (2012, p. 105) evidencia que “[...] o processo avaliativo ganha destaque quando o conjunto de trabalhos realizados no cotidiano é valorizado, problematizado e ressignificado”.

Desse modo, destacamos que propor formação contínua, partindo como pressuposto os resultados alcançados nas avaliações e considerando a escola como um *lôcus* de formação, não consiste apenas em julgar os professores que preparam mais os seus alunos e assim alcançaram índices melhores, afinal isso demonstraria apenas a vértice quantitativa das avaliações externas. Portanto, é necessário ir além e buscar o aprimoramento da escola como um todo embasados na coletividade, que é um aspecto primordial da formação contínua.

Nessa perspectiva de uso dos resultados, Machado (2012) contribui com nosso posicionamentos ao afirmar que:

Utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos (Machado, 2012, p. 79).

A partir de tal afirmação ressaltamos que os resultados das avaliações em larga escala não devem ser compreendidos apenas como índices atingidos, nem tão pouco como o produto dos processos avaliativos. Pelo contrário, são esses resultados que devem subsidiar toda a (re)organização das ações desenvolvidas na escola.

O que podemos perceber nesse trabalho com o uso dos resultados das avaliações no contexto da prática pedagógica, compreendendo a necessidade de formação dos docentes (inicial e contínua) e das reflexões imprescindíveis a respeito dos resultados é que, este processo é bastante complexo e requer clareza ideológica, a fim de superar o caráter de mera mensuração do desempenho, ou ainda de controle. É importante que se busque uma compreensão que auxilie na emancipação dos sujeitos, pois se houver uma contínua ação e reflexão coletiva no âmbito escolar, avançaremos na qualidade da educação.

Porém, é importante que destaquemos a relevância de tal trabalho não estar pautado apenas numa política de responsabilização, na qual entende-se que a análise, uso e aprimoramento dos resultados no contexto educacional é de responsabilidade única e exclusiva das equipes escolares. Afinal, se as políticas públicas direcionam as avaliações e podem também ser direcionadas por elas, entendemos que existe uma necessidade emergente de uma concepção a respeito dos processos avaliativos que seja coerente e defendida por ambos.

Além disso, os resultados das avaliações não podem ser vistos apenas como índices quantitativos, como já mencionado, mas sim, utilizados pela gestão pública para compreender as peculiaridades dos contextos, observando as necessidades, dificuldades, potencialidades e características inerentes em tais âmbitos. Nesse sentido, se esse

processo almejado for concretizado na prática avaliativa, a qualidade educacional terá avanços e as políticas públicas serão mais coerentes e equalizadora das desigualdades sociais, colaborando para que os pontos favoráveis das avaliações em larga escala e o uso dos resultados sejam ampliados.

Outro aspecto a ser elencado em nossas considerações, é a necessidade de cautela em relação aos resultados, para que a preocupação não seja limitada apenas ao retorno desses às instituições escolares, mas que sejam pensadas formas de que toda equipe escolar compreenda tais resultados e utilize-os, entendendo como informações relevantes para a melhoria da qualidade da educação, a partir do aprimoramento das práticas pedagógicas deste contexto (Souza, 2013). Pois, de acordo com a autora Souza (2013) a avaliação para que tenha efeitos significativos, deve ser apropriada pela escola, e tal apropriação se dará quando a instituição escolar conseguir utilizar os dados, informações, indicadores, entendendo de fato o que está por trás dos processos avaliativos.

Por fim, corroboramos com os apontamentos realizados por Oliveira (2013) para reafirmar nossas concepções acerca do uso dos resultados das avaliações em larga escala. O autor destaca que se os gestores dos sistemas educacionais e a comunidade escolar, não empregarem esforços para planejar e aplicar ações pedagógicas a respeito de tais resultados, os quais possibilitam um conhecimento de dada realidade a partir das testagens, não teremos um processo de avaliação, assim como, influenciará no desenvolvimento da cultura avaliativa brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto abordamos as concepções a respeito da importância do coordenador pedagógico enquanto mediador das práticas pedagógicas, bem como, o responsável pela formação contínua no âmbito escolar, com vistas ao uso dos resultados. Assim, pudemos compreender por meio dos apontamentos feitos que, apesar de inúmeras atribuições que esse profissional possui, a ênfase de seu trabalho está nos processos de ensino e aprendizagem, os quais respondem pela assistência pedagógica-didática aos professores, auxiliando-os na organização das situações que se dão no âmbito escolar.

Além disto, destacamos a relevância da formação contínua no contexto educacional, cabendo ao coordenador pedagógico organizar esses momentos que podem auxiliar os professores a alcançar os objetivos desejados. Ainda, é importante relembrarmos que na perspectiva do uso dos resultados, a escola precisa ser o lócus da formação contínua, pois assumirá um movimento de continuidade à formação inicial, visando o desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho. Nesse sentido, as atividades devem ser estar embasadas em uma dimensão coletiva, a fim de que o pedagogo, em conjunto com sua equipe escolar, propicie momentos de diálogo, de reflexão, e de planejamento conjunto para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Entendemos que o papel do coordenador pedagógico é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, bem como com as avaliações em larga escala. Consideramos, também, que o coordenador pedagógico no que diz respeito ao uso dos resultados das avaliações, pode mediar o aprimoramento e (re)planejamento das ações docentes.

Assim, é válido ressaltarmos que o pedagogo precisa ainda proporcionar aos professores *feedbacks* referentes aos resultados obtidos por meio das avaliações, e desta forma, organizar momentos de reflexão e análise sobre tais resultados, conforme mencionado anteriormente, buscando o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar por meio da formação contínua na escola.

Por fim, é importante salientarmos que as avaliações em larga escala apresentam possibilidades para o uso dos resultados no contexto escolar, abrangendo a formação contínua e prática pedagógica dos professores. Evidentemente, quanto mais próximo o instrumento avaliativo for da escola, propicia-se que os resultados retornem ao contexto escolar de forma rápida possibilitando o uso dos resultados de forma efetiva e em prol das demandas de cada contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em 01 de junho de 2017.

CAPPELLETTI, I. F. Opções metodológicas em avaliação: saliências e relevâncias no processo decisório. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 2, p. 211-226, jul./dez. 2012.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESQUINSANI, R. S. S. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos**. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 134-147.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176>>. Acesso em 01 de julho de 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L. C. de. et al. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbiente e educação**. nº 5, jan/jun, 2012, p. 70-82.

NADAL, B. G. **Cultura escolar**: um olhar sobre vida na escola. 2008. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

NÓVOA, A. Professor se forma na Escola. **Nova Escola on-line**, n. 142, Maio, 2001. Disponível em: <http://www.uol.com.br/novaescola/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 4 ago. 2017.

OLIVEIRA, R. P. de. A Utilização de Indicadores de Qualidade na Unidade Escolar ou porque o IDEB é Insuficiente. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. v.2. Florianópolis: Insular, 2013, p. 87-100.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibpx, 2010.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação**: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete; TAVARES, Marialva. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origem e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 119-133.

SOUZA, M. A. de. O uso dos resultados da avaliação externa na escola: relação entre os resultados da avaliação externa e a avaliação interna dos alunos. In: In: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Origem e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163 – 174.

UM POVO SEM VOZ: BREVE RELATO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Data de aceite: 01/04/2024

José Vagnesso Max Cardoso de Melo

Discente do curso Libras

RESUMO: O artigo tem como principal objetivo, discutir sobre as dificuldades que os alunos com deficiência auditiva vêm enfrentando ao longo da história da humanidade, tais dificuldades os levaram a serem excluídos do convívio social, pois, antigamente eram tratados como indigentes. Toda essa segregação trouxe preconceitos pela sociedade, mas também trouxe lutas e conquistas para os indivíduos e as pessoas que por eles lutam; no artigo nos baseamos em pesquisas bibliográficas para contextualizarmos os tipos de ensino nas escolas tidas como comuns para alunos não deficientes e nas escolas com alunos especiais (deficientes) dando ênfase a uma reportagem realizada no ano de 2017, com tema proposto na redação do ENEM. No trabalho, faremos uma breve pinceladas sobre os marcos históricos que levaram as pessoas com deficiência auditiva serem protegidas e acolhidas pelas leis que regem nosso país, entretanto ainda estamos longe de conseguir realmente de fato atingir o nosso objetivo da inclusão total desses

indivíduos, esse problema é apresentado em um projeto de mestrado que entrevistou alunos de aprendizagem especiais e a conclusão foi um péssimo indicativo de como os alunos estão com dificuldades no ensino nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: educação, deficientes auditivos, segregação.

ABSTRACT: The main objective of the article is to discuss the difficulties that students with hearing impairment have been facing throughout human history, such difficulties led them to be excluded from social life because they were formerly treated as indigent. All this segregation brought prejudices by society, but it also brought struggles and achievements for individuals and the people who fight for them; In the article, we will contextualize the types of teaching in common schools and in schools with special students, emphasizing a report carried out in 2017 with the proposed theme of the ENEM essay. In the article, we will make a brief brushstroke about the historical milestones that led people with hearing impairment to be protected and welcomed by the laws that govern our country, however we are still far from actually achieving our goal of total

inclusion of these individuals, this problem is presented in a master's project that interviewed special learning students and the conclusion was a bad indication of how students are having difficulties in teaching in schools.

KEYWORDS: education, hearing impaired, segregation

INTRODUÇÃO

O trabalho realizado é de caráter bibliográfico, ao qual foram utilizados diversos artigos, livros e projeto de mestrado relacionado ao tema. O mesmo foi escolhido devido à baixa adesão nacional, tornando assim um tema ao qual precisa ser difundido e discutido em todas as cidades brasileiras; procuramos resumir sobre a história da educação no Brasil nos embasando em autores como: (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009), (PORFIRIO, 2022), (SILVA, 2022) e entre outros que já discutem essa questão histórica da educação. Posteriormente procuramos trazer e resumir de forma simplificada a educação para alunos com deficiências, mostramos as dificuldades sentidas tanto pelo lado do aluno como do professor em diferentes períodos históricos, fundamentando-se assim com autores como: (ROCHA, 2018) e (MIRANDA, 2022); e apresentando várias leis que surgiram para proteger e garantir a educação de todos inclusive aos alunos especiais.

Seguimos apresentando uma reportagem do portal jornalístico Oito e Meia que trata da questão sobre as dificuldades de lidar com o tema, a reportagem realizada traz diversas entrevistas, dentre elas uma com a diretora do Centro de Capacitação (CAS), e com os professores sobre o tema da redação de 2017 **Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil**. Analisamos ainda, um projeto de mestrado realizado por Maria Rita Cotillo Pazini com o título: **Alunos com Surdez de Escola Pública em um Contexto Inclusivo**, a dissertação se deu através de pesquisa qualitativa onde entrevista alunos surdos que faziam parte do ensino público para pessoas não deficientes ao qual a mesma relata que ao fazer a tabulação dos dados obteve conclusões preocupantes.

Diante disso, procuramos averiguar quais os desafios enfrentados na educação principalmente para os alunos que tem deficiências físicas, aqui nos delimitamos a investigar esses desafios para os alunos portadores de deficiência auditiva, buscando entender suas lutas e suas conquistas ao longo da nossa história.

ENSINO NO BRASIL: DOS PERÍODOS HISTÓRICOS AOS DIAS ATUAIS

Desde o início até os tempos atuais sempre foi difícil o ensino em terras brasileiras, que vão da precariedade na estrutura do ensino à apavorante segregação social da educação; é nesse contexto que damos abertura a esse trabalho, iniciando pelo Período Colonial. Depois que Pedro Alvares de Cabral “descobriu” a nova terra em nome do rei lusitano, levou três décadas de inatividade no novo território para que se desse início a produção agrícola da cana-de-açúcar, dando origem assim as primeiras civilizações com

pequenos povoados; com o avanço da agricultura viu-se necessário a educação das crianças brancas e índios que ali estavam. A igreja católica que sempre andou de braços dados com as grandes navegações portuguesa enviou um dos seus padres com intuito de educar e catequizar os moradores das novas terras, esse trabalho foi designado ao padre Manoel da Nobrega que chefiava a ordem religiosa Companhia de Jesus (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009).

Contudo, evangelizar os índios tinha muitos obstáculos pois os próprios portugueses que trabalhavam na nova terra acabavam por dificultar o aprendizado com o mau comportamento, relaxamento moral, concubinato com mulheres índias e maus tratos aos índios, que vinham por acarretar em perdas de “alma” já convertidas. Com isso para os jesuítas a solução foi construir aldeias com o intuito de separar os alunos dos demais portugueses que atrapalhava a conversão como fala Rossi, Rodrigues e Neves (2009, pág.36):

Uma das saídas encontradas pelos jesuítas para facilitar o processo de catequese dos gentios, cujo objetivo era reduzi-los ao cristianismo, foi o aldeamento, ou seja, a organização de comunidades distantes dos olhos e dos braços armados dos brancos.

Nessa primeira impressão podemos ver que a educação em terras brasileiras dava os seus primeiros passos através da catequização, porém, também já enfrentavam as suas primeiras e enormes dificuldades no ensino.

Esses primeiros atos de educação na nova terra não foi o único período conturbado no ensino em nossa história, um outro período que marcou a educação foi durante o período imperial no Brasil, em 1824 a constituição assegurava que “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”, nos anos seguintes após muitos debates a Assembleia Legislativa aprovou uma nova lei que dizia “Em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Essa nova lei garantiu o estudo para muitas pessoas mas, culminava por atingir lugares ao qual alunos teriam que fazer um enorme deslocamento para participar do ensino nas escolas, algo que infelizmente é visto até nos tempos atuais. Essa mesma lei estabelecia que os ordenados dos professores seriam a cargo dos presidentes das províncias e todos os professores que não tivessem formação para ensinar teriam que providenciar em um curto espaço de tempo e as próprias custas (NASCIMENTO, 2022). Com essas imposições e dificuldades financeiras na época, deu-se início a esse novo ciclo de ensino, ao qual os professores teriam como objetivo ministrar as matérias: a moral cristã, doutrina da religião católica e apostólica romana entre outras.

Nesse mesmo período os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho informavam os péssimos resultados obtidos sobre o ensino em todo território, falava que mesmo com esforços e investimentos no ensino era de responsabilidade das municipalidades a ineficiência administrativa e a fiscalização, assim também eram ônus dos professores e alunos, o péssimo ensino e o desleixo.

Em 1837 no Rio de Janeiro, foi criado o Colégio Pedro II que oferecia o melhor ensino da época, a escola era frequentada pela aristocracia com objetivo de formar professores e dirigentes de alto padrão social e educacional. Devido ao modelo e a cultura da sociedade vigente na época podemos ver algo perceptível até hoje que são as elites se apoderar indiretamente do estado para seus próprios fins como é descrito por Nascimento (2022, p.01).

A presença do Estado na educação no período imperial era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações.

Continuando no mergulho dos períodos históricos do Brasil chegamos na Ditadura ou Regime Militar ocorrido durante os anos de 1964 a 1985, veremos que houve algumas reformas na área educacional ao qual tinha como um dos principais objetivos: o segundo grau, atualmente o ensino médio, ter um caráter técnico profissionalizante. Assim nessa nova reforma o 1º grau teve um sistema único focado na educação básica e o 2º grau havia a sondagem de aptidão e a iniciação para o trabalho. A lei de nº 5.692/71 declarou essas diretrizes, as discussões sobre a lei aconteceram nos limites traçados pelo o Estado repressor e autoritário, assim sendo, para a criação dessas diretrizes o Ministério da Educação (MEC) que é o órgão do governo encarregado ao assunto do ensino, excluiu a sociedade do debate, formando uma comissão que era chamada de os “apartidários” e “esclarecidos” (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009).

Nessa época o estado não garantia a entrada generalizada da população em idade escolar, apenas 34,4% das crianças de 7 anos frequentavam a 1ª série, dessa forma, falam Rossi, Rodrigues e Neves (2009, p.127) que “As fracas taxas de escolarização podem ser justificadas pela oferta limitada de vagas nas regiões em que residem os alunos, o que demonstra o problema do sistema educacional, sua organização e estrutura”.

Esse enfraquecimento na frequência de crianças nas escolas também se dava por outro motivo, de acordo com vasta pesquisa educacional investigativa a partir do final da década de setenta, pôde ser visto que a baixa escolarização deu-se ao fato das diferenças entre classe, no qual as classes de famílias trabalhadoras escolarizavam os seus filhos tardiamente devido as dificuldades financeiras, que a família era exposta (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009).

Foi nesse período que grandes nomes da educação brasileira se destacavam na alfabetização popular mas, foram duramente perseguidos pela ditadura; como o ex-ministro da educação Darcy Ribeiro que depois do golpe teve seus direitos cassados, foi preso por nove meses e chegou a ser exilado do país (PORFIRIO, 2022);

Um segundo nome que se deve destacar é o de Anísio Teixeira secretário de educação do estado da Bahia e do Rio de Janeiro, que ajudou a formular a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), atuou no Instituto Nacional de Estudo

Pedagógico (INEP), assumiu posições importantes no interior da Instituição de Pesquisa Acadêmica (CAPES) no país e entre outras coisas, também chegou a ser convidado para atuar permanentemente na Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura (UNESCO), infelizmente depois que voltou para o Brasil após seu exílio, em 11 de março de 1971 seu corpo foi encontrado sem vida no fosso do elevador, o mesmo tinha sido convidado dois dias antes para um almoço e nunca apareceu, não se sabe os motivos da sua morte, porém muitos acreditam ter sido uma repressão militar (SILVA, 2022).

Sem dúvida um dos grandes nomes da época foi o educador Paulo Freire, que possuiu mais de quarenta prêmios e menções honrosas de entidade como Unesco, um dos seus maiores trabalhos reconhecido ocorreu na cidade de Angicos localizada no Rio Grande do Norte onde conseguiu a extraordinária façanha de alfabetizar trezentos alunos em quarenta horas, esse sucesso infelizmente foi cancelado pelo recém-empossado general Humberto de Alencar Castello Branco, com isso lideranças que fizeram parte do projeto de Angicos foram presos e posteriormente exilados, entre eles o próprio Paulo Freire (PORFIRIO, 2022).

Dando continuidade aos marcos históricos sobre a educação, seria inapropriado não falar sobre a Educação a Distância (EAD). O ensino a distância já havia ganhando proporções ao longo do tempo, com o telecurso que ocorreu em meados dos anos noventa ao qual visava o ensino para pessoas que não concluíram o ensino fundamental e/ou médio mas, sempre foi visto como uma forma opcional para estudante que dispunha de pouco tempo, devido a situação financeira, que precisavam optar por estudar ou trabalhar quando os horários não dava para conciliar trabalho/escola provocando a perda do ano letivo, ou para alunos que residiam distante das grandes cidades ao qual se localizavam a instituição de ensino. Entretanto, antes do ensino pelo telecurso os ensinamentos a distância eram feitos com envios de correspondências de materiais, questionário e resolução do conteúdo, porém essa modalidade gerava uma perda enorme no tempo de resposta de algumas determinadas dúvidas que acabava por prejudicar o aprendizado (CORDEIRO, 2020).

Depois da informatização com a criação de celulares com mobilidades e computadores um pouco mais acessível o ensino teve uma atualização, no EaD professor e alunos obtêm respostas mais rápidas gerando interatividade na turma para o ensino a distância. Quando surgiu o vírus da Covid-19 no ano de 2019 e atingiu o Brasil em março de 2020, houve a paralização do ensino presencial em massa em todos os países provocando uma ruptura no ensino presencial dos estudantes.

Com isso, o ensino EaD que era opcional virou um grande aliado ao ensino em períodos pandêmico entretanto, choques culturais foram provocados; Professores do ensino presencial não sabiam utilizar as plataformas online, muitos professores e alunos não proviam de aparelho como celulares ou computadores para dá continuidade ao ensino e com a inserção da família muitos pais não conseguiam explicar as matérias aos próprios filhos, assim como fala Cordeiro (2020, p.03) “Além da utilização de diferentes recursos,

muitos professores confrontaram-se com a dificuldade de acesso, por parte de muitas famílias onde não possuíam uma alternativa a não ser um telefone com o aplicativo de mensagens instantâneas”.

Muitos foram os períodos históricos da educação no país e muitos foram as transformações e adaptações das escolas e alunos a esses momentos. Até aqui tratamos sobre a educação de um modo geral levando em conta os alunos que não tem deficiência, a partir do próximo capítulo abordaremos a educação para pessoas deficientes, principalmente os com deficiência auditiva foco do nosso estudo, no percurso histórico do nosso país.

ALUNOS DEFICIENTES: O ENSINO DA EDUCAÇÃO DOS PERÍODOS HISTÓRICOS AOS DIAS ATUAIS

Os deficientes de uma maneira geral, sobretudo os auditivos eram tratados com um certo desprezo e preconceito inclusive por membros da família que consideravam a deficiência física uma anomalia. Há alguns séculos atrás os deficientes eram marginalizados e separados da própria família, impossibilitando os mesmos a terem um papel atuante na sociedade, pois, as pessoas viam as suas deficiências como um castigo dos deuses, e ninguém gostaria de expor na sociedade os seus castigos (ROCHA, 2018).

Durante muitos anos as pessoas deficientes foram excluídas da sociedade, principalmente aqueles que não nasciam nas famílias elitizadas, essa exclusão começou a mudar ainda que de forma incipiente graças ao monge Pedro Ponce de León quando no início do século XVI fundou uma escola de ensino para alunos surdos no Monastério de San Salvador na Espanha, o seu objetivo era dar aulas para os filhos dos nobres com o intuito de fazê-los falar e a utilizarem a leitura labial, isso possibilitou que os alunos deficientes auditivos interagissem com outras pessoas (ouvintes). Assim pelo que se sabe o Monge León foi o primeiro professor para as pessoas com essa deficiência auditiva (ROCHA, 2018).

Durante o século XVIII foi onde realmente houve algo de concreto e especializado para o público deficiente. Graça as contribuições do francês Charles-Michel de L'Épée e o alemão Samuel Heineke, um passo enorme foi dado no ensino dos deficientes. L'Épée que já tinha um abrigo bancado com os próprios recursos financeiros veio anos depois a transformar o amparo na primeira instituição educacional para surdo no mundo, ele havia visto em uma comunidade surda na capital francesa que fazia uso de uma linguagem gestual, assim aproveitando aquela comunicação gestual difundiu a comunicação por meio dessa língua (ROCHA, 2018).

Já Samuel Heineke criou a primeira instituição da Alemanha para esse ensino, seu primeiro contato com os surdos deu-se em 1754, sua obra está repleta de publicações de livros, a forma que utilizava na época era bem parecida com a de L'Épée entretanto, além de conseguir se comunicar com os demais também tinha o objetivo que as oralizações fossem atingidas (ROCHA, 2018).

Com o passar dos anos e as revoluções acontecendo, muitos achavam que a terapia e o tratamento eram a única maneira capaz de curar os deficientes, com isso, foram totalmente contra a educação do mudo por linguagem de gestos visuais e por muito tempo ficou negligenciado a educação aos mesmos. Um grande marco negativo na história sobre o assunto ocorreu no Congresso de Milão em 1880 com a proibição da utilização dessa linguagem, os surdos se quer tiveram direito a defesa como fala Rocha (2018, p.01):

Ficou estabelecido que a língua de sinais fosse proibida em sua utilização como método de ensino para os surdos. Na época, os deficientes auditivos perderam, inclusive, o direito de opinar sobre qual seria a metodologia de ensino que desejavam para si mesmos.

Aqui podemos ver o quão absurdo eram as decisões tomadas para a educação do aluno com deficiência, um ensino que como vimos anteriormente já era sucateado para alunos sem deficiência, com o Congresso de Milão os deficientes auditivos regressavam basicamente à estaca zero, voltavam a serem excluídos pela sociedade.

No Brasil, esse mesmo século foi diferente, durante o período imperial a vinda do educador francês Hernet Huet que era surdo congênito, levou Dom Pedro II a fundar em 1857 no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos regida pela lei nº 939 que a partir de 1957 seria chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) segundo relata Miranda, 2022.

Dom Pedro II tinha interesse na instalação dessa educação no Brasil pelo fato da princesa Isabel ser mãe de um filho surdo e era casada com o Conde D'Eu que era parcialmente surdo. Essa proposta educacional abrangia as matérias de língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História, Escrituração Mercantil, Leitura Labial entre outras (MIRANDA, 2022).

A partir da Nova República com a criação da constituição de 1988 as criações das leis nº 205 e nº 206, veio para assegurar a educação como um direito para todos e entre outros garantir a igualdade de condições para todos os estudantes permanecer na escola (BRASIL, 1988). A constituição abrangia tudo, contudo, era necessário a criação de leis específicas para alunos portadores de deficiência, assim foi criada a lei nº 7.853/89, assegurando os direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e entre outros a matrícula compulsória em estabelecimento de ensino público e particulares de pessoas deficientes capazes de se integrarem no sistema regular (BRASIL, 1989).

Apesar da lei abranger também o aluno com deficiência, a constituição apresenta pessoas com limitações que são capazes de se integrarem no sistema regular, com isso excluía várias pessoas com outros tipos de deficiência, assim em 1990 foi criada a lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente o (ECA). Essa lei de maneira geral visa proteger a criança e adolescente, oportunizando atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, sem discriminação ou segregação (BRASIL, 1990).

Muitas ações e leis foram elaboradas para cada vez mais proteger tanto alunos sem deficiência como alunos com deficiências mas, vale apenas destacar que um dos grandes marcos na história mundial sobre a educação aos alunos especiais, se deu a partir da Declaração de Salamanca em 1994, ao qual surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Necessidades Especiais. Esse documento garantia a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades no sistema de ensino, assim todos alunos devem aprender juntos independentemente de qualquer dificuldade que possa ter e assegurar ensino de qualidade para os alunos, como o professor possuir especialização adequada para o magistério (SALAMANCA, 1994).

No Brasil a lei nº 10.436 de abril de 2002 sancionada pelo presidente na época Luiz Inácio Lula da Silva reconheceu a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como a segunda língua oficial do Brasil, dando assim o dever por parte do poder público e empresas de serviços públicos, de forma a institucionalizar o uso como meio de difusão da comunicação em Libras (BRASIL, 2002).

Ao que parece nunca houve investimento necessário a educação, principalmente para a sociedade com surdez entretanto, graças a ações e iniciativas tivemos os primeiros passos dados na educação por pessoas que quiseram fazer a diferença como Samuel Heineke e L'Épée e posteriormente pelas autoridades. O fato é que hoje, muitas coisas são garantidas por leis que regem a educação, porém o acesso dessa educação as pessoas com deficiências, ainda tem pouca atenção por parte da sociedade, escola e governantes.

AS DIFICULDADES QUE PERSISTEM AINDA NO BRASIL

Grandes avanços já foram feitos na educação, principalmente na formação do professor, nas leis que garantem o acesso embora, no Brasil, muitos professores e colégios não estão preparados para receber e licenciar para alunos com deficiência. Uma questão ao qual corrobora com a discursão, é o tema da redação do ENEM em 2017 que se referia aos **“Desafios para a formação educacional de Surdos no Brasil”**. Esse tema pegou muitos de surpresa pois infelizmente o assunto não é muito discutido em sala de aula do nosso país.

Em uma matéria feita pelo portal de notícia Oito e Meia realizada em Teresina capital do Piauí, mostram que o tema surpreendeu muitos professores e alunos, os mesmos acharam que o tema “foi técnico de mais pois não teria sido debatido na maioria das salas de aula”. Suziele uma professora recém formada em Pedagogia fala na reportagem que “Os surdos nas escolas são vistos ainda como pessoas excepcionais que são incapazes de terem formação igualitária, esse perfil é criado até mesmo pelos próprios professores que os isolam como se fossem algo sem jeito” (MEIA, 2017).

Na mesma reportagem a coordenadora do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento as Pessoas com Surdez (CAS), fala que “O fato é que o tema

da redação acabou dando uma visibilidade que antes a comunidade surda não tinham. Eles se sentiam esquecidos, já que raramente apareciam na mídia ou nas plataformas de discussão pública” e a mesma ainda concluiu a reportagem dizendo “Nós já tivemos caso de faculdades em que o surdo desistiu de estudar porque não tinha interprete para eles, mesmo entrando com recursos e pedindo ao Ministério Público, muitas vezes não conseguimos” (MEIA, 2017).

Aqui podemos ver de forma preocupante que mesmo com tantas leis assegurando o acesso à educação do aluno surdo tanto a escola como os professores, e o poder público de forma geral negligenciam a educação e a inclusão do aluno deficiente em sala de aula, mesmo havendo escolas, as mesmas não estão preparadas por não saberem a linguagem de sinais e/ou não terem um interprete da linguagem para difundir a educação ao aluno, culminando assim ao isolamento do mesmo em sala de aula.

Apesar de sabermos onde se dá o problema da má educação do ensino para os alunos surdos, não devemos apenas levantar hipóteses, devemos trazer os alunos deficientes para o diálogo e captar quais as maiores dificuldades que os mesmos tem em aprender e interagir com os professores e os demais alunos.

AS DIFICULDADES RELATADAS PELOS SURDOS MUDOS

Analisando o projeto de mestrado de Maria Rita Cotillo Pazini com o título: **Alunos com Surdez de Escola Pública em um Contexto Inclusivo**. Notamos que a mesma descreve a situação dos alunos surdos que estão em processo de inclusão nas escolas do ouvinte, como estão se adaptando nessas escolas de ouvintes e nas escolas para surdos, quais impressões tem nos dois tipos de escola, as formas de relacionamento e o processo de ensino-aprendizagem (PAZINI, 2011).

Assim sendo participaram da pesquisa sete alunos jovens com surdez, que se comunicam em libras e que participam do ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As perguntas na entrevista foram as mais diversas como: o que elas têm aprendido na escola comum e na escola para surdo, partindo para perguntas que se relacionam com professores e colegas, e indagações que buscam saber os anseios da família quanto a escolha do tipo de escola que os mesmos pretendam estudar. Na tabulação dos dados viu-se que, na escola oralista com a inclusão do aluno surdo, constatou se que houve a exclusão e o fracasso do surdo no processo educacional, assim todos os entrevistados disseram ter dificuldades no aprendizado na sala comum pois não atendem às especificidades (PAZINI, 2011).

Em um novo tópico quando questionados o que eles aprenderam na escola comum, três alunos relatam que não entendem e que procuraram a escola de surdos para solucionar suas dificuldades pois não compreendem os professores na classe comum; Já na escola para surdos todos destacam, que a escola é melhor para suas vidas, pois aprendem libras

e aprendem a se comunicar; um dos entrevistados fala que frequenta as duas escolas em diferentes horários e relata que precisa da sala de recursos da escola de surdos para realizar as tarefas pois não entendeu o que a professora do ensino comum explicou (PAZINI, 2011).

Já em relação a expectativa da família sobre o futuro dos alunos deficientes, dois participantes relatam que pretendem fazer uma faculdade e querem continuar estudando nas duas escolas por determinação dos pais, já outros três participantes dizem que querem terminar os estudos na conclusão do ensino médio e posteriormente trabalhar; e o último participante disse que a família permanece distante, quer que ele apenas termine o ensino médio (PAZINI, 2011).

Ficou perceptível então que são muitas as dificuldades enfrentadas pelos deficientes auditivos e que por vezes não encontram apoio na escola para alunos não deficientes e também por parte da família, que muitas vezes diante dos obstáculos enfrentados pelos os seus entes queridos acabam por acharem que devem encerrar seus aprendizados no nível médio.

CONCLUSÃO

Em virtude do que foi mencionado nos capítulos acima sobre o tema da dificuldade do ensino e inclusão do aluno nas escolas, podemos destacar que ao longo do percurso histórico os alunos com deficiência auditiva, por bastante tempo foram tratados como invisíveis na sociedade e mesmo depois de vários anos também apresentaram-se ainda esquecidos até chegar pessoas muitas vezes autônomas procurando e conseguindo dá o primeiro passo fazendo assim a diferença. Mas, como podemos notar, mesmo os alunos sem nenhum problema físico ou mental não tem todo o acolhimento necessário da instituição de ensino e do governo, as vezes pelo fato de sua própria classe social não ser uma classe mais elitizada, infelizmente pessoas de origem pobre, negra, indígenas e entre outros acabam por sofrerem mais com a péssima educação, com o sucateamento do ensino; com isso, torna-se mais difícil ainda para alunos especiais serem de fato inseridos no sistema educacional e na sociedade.

É notório que muitos professores em muitas escolas não estão preparados para receber alunos com deficiência como é apresentado no projeto de (PAZINI, 2011), esse despreparo no ensino vem a provocar perdas imensuráveis para a vida de cada aluno. Podemos ver que leis foram criadas ao longo do caminho para proporcionar a inserção das pessoas com deficiência, entretanto a lei “X”, de número “Z” e artigo “Y” não vai adiantar nada se não houver de fato um investimento sério na área educacional que proporcione a melhoria e inclusão de todos os alunos; assim nas salas que houver um aluno deficiente auditivo ao qual a escola já tem esse dado desde a matrícula, a instituição possa solicitar um tradutor de Libras para o bom aprendizado de seus alunos.

Investimentos precisam serem feitos, fiscalização precisam existirem, não podemos mais esperar que os alunos com deficiência auditiva, tentem entrar “no mundo normal” por conta própria, precisamos fazer uma reparação histórica a essa parte da sociedade que durante muitos séculos foram tratados como indigentes pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Brasil Presidência da República Casa Civil do. **LEI Nº 7.853 DE 24 DE OUTUBRO DE 1989**. 1989. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil do. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. 1990. Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL, Constituição Federal da República Federativa do. **DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO DA EDUCAÇÃO**. 1988. Pacto Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/constituicao_educacao.pdf. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL, Presidência da República do. **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002**. 2002. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA DE ENSINO: tecnologia e educação. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**. 2020. Escolas IDAAM. Disponível em: <http://oraculo.escolasidaam.com.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 31 out. 2022.

Fundamentos históricos da educação no Brasil / Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, organizadoras. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009. 166 p. ; 21 cm. (Formação de Professores - EAD; v. 4).

MEIA, Oito e. **A voz de quem não ouve: como os surdos são educados no Piauí**. 2017. Oito e Meia. Disponível em: <https://www.oitomeia.com.br/noticias/2017/11/07/comunidade-surda-de-teresina-esta-feliz-com-o-tema-da-redacao-do-enem-que-deu-visibilidade-para-eles/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MIRANDA, Rizoaldo Costa. **Historia dos Surdos**. 2022. Miranda Libras. Disponível em: <http://mirandalibrassemfronteiras.weebly.com/-histoacuteria-dos-surdos.html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O IMPÉRIO E AS PRIMEIRAS TENTATIVAS DE ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1822-1889)**. 2022. HISTEDBR. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/perodo_imperial_intro.html. Acesso em: 30 out. 2022.

PAZINI, Maria Rita Cotillo. **Alunos com Surdez de Escola Pública em um Contexto Inclusivo**. 2011. Centro Universitário Moura Lacerda. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193744>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PORFIRIO, Francisco. **Darcy Ribeiro**. 2022. Mundo Educação UOL. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/darcy-ribeiro.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

PORFIRIO, Francisco. **Paulo Freire**. 2022. Mundo Educação UOL. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/filosofia/paulo-freire.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

ROCHA, Renata. **Deficiência auditiva: a história do surdo e da surdez**. 2018. Signum Web. Disponível em: <https://blog.signumweb.com.br/curiosidades/a-historia-do-surdo-e-da-surdez/>. Acesso em: 31 out. 2022.

SALAMANCA, Declaração. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS 1994 1998**. 1994. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Daniel Neves. **Anísio Teixeira**. 2022. Mundo Educação UOL. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/anisio-teixeira.htm>. Acesso em: 30 out. 2022.

SÉRGIO NUNES DE JESUS: Faz estágio pós doutoral (2023-2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia - PPGCSPA, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), sob a Supervisão do prof. Dr. Alfredo Wagner Berno de Almeida (UEMA) e Co-Supervisão do Prof. Dr. Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL). Cursa Master of Science in International Law pela Must University (Flórida-EUA). Pós-Doutor em Ciências da Educação (UFLO). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Ciências da Linguagem (UNICAP). Mestre em Linguística (UNIR). Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB). Licenciado em História pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProEPT (IFRO). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE (UNIFAL-MG). Afiliado aos Grupos de pesquisas: Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas (UNIFAL-CNPq); Discurso, Sujeito e Sociedade (UNICAP-CNPq); Língua(gem), Cultura e Sociedade (IFRO-CNPq). Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (IFRO, campus Cacoal-CNPq). Professor Efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO, campus Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem; Educação; Ensino e Cultura. Pesquisador associado aos projetos PAINTER e HUMANITAS, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM, FAPEAM); Pesquisador efetivo no projeto Nova Cartografia Social, condições de vida e bem viver de Povos e Comunidades Tradicionais - a formação de extensionista em contexto dos ODS (UEA, FAPEAM) e pesquisador efetivo no projeto Semântica Descritiva, da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Pesquisador, escritor, músico e poeta.

SIMONE MATIA DA SILVA: Possui Graduação em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas pela Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC (2009). Especialização em Multilinguagem e Ensino pela Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC (2010). Especialização em Linguística e Análise do Discurso pelo Instituto Líbano (2023). Especialização em Letras com Ênfase em Linguística pelo Instituto Líbano (2023). Cursa Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Ensino da Literatura e Produção de Textos em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Celso Lisboa (2024) e Gestão Organizacional: Políticas e Gestão na Escola UNIR (2024). Cursa Graduação em Pedagogia pelo IPEMIG (2024). Afiliada ao grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Práticas Discursivas na Amazônia (PDA), IFRO-CNPq. Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Linguagem, Educação e Cultura. É professora efetiva na Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RO.

A

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 42, 43, 46, 68, 70, 72, 73, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 98, 100, 101, 109, 112, 115, 132, 134, 137, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 160, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 179, 199, 202, 204, 210, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 235, 243, 245, 246, 247, 255, 259, 276, 282, 283, 285, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298, 306

Avaliação 1, 2, 3, 5, 13, 15, 20, 24, 29, 33, 34, 46, 79, 83, 86, 96, 119, 121, 123, 125, 129, 131, 138, 148, 150, 152, 155, 180, 195, 208, 215, 221, 226, 228, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 260, 261, 262, 263, 264, 275, 280, 281, 282, 283, 286, 289, 290, 292, 293, 295, 296, 297

C

Cooperação 23, 120, 121, 145, 146, 147, 150, 151, 156, 209, 240, 260, 275, 284, 290

Currículo 1, 3, 5, 6, 40, 87, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 107, 185, 188, 226, 281, 293, 297

D

Desenvolvimento profissional 72, 145, 149, 150, 151, 153, 155, 158, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 195, 282, 283, 284, 285, 295

Docente 13, 16, 19, 20, 24, 27, 28, 30, 36, 37, 39, 56, 59, 73, 77, 78, 79, 86, 87, 88, 91, 92, 95, 112, 113, 114, 116, 141, 149, 151, 154, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 181, 182, 185, 187, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 207, 208, 209, 214, 215, 216, 222, 229, 230, 246, 267, 268, 269, 282, 283, 284, 285, 286, 296, 297

E

Educação infantil 23, 70, 99, 100, 106, 119, 122, 128, 192, 207, 208, 209, 210, 215, 216, 217, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 257

Educação patrimonial 199, 201, 202, 205, 206

Ensino 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 67, 68, 69, 70, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 122, 129, 132, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 166, 168, 171, 172, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 202, 205, 207, 209, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 255, 257, 258, 261, 263, 264, 266, 267, 272, 276, 281, 282, 283, 286,

288, 290, 291, 292, 293, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310

Ensino fundamental 23, 67, 70, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 99, 106, 119, 122, 136, 171, 172, 191, 192, 195, 196, 207, 218, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 255, 257, 258, 263, 264, 266, 267, 302, 306

Ensino médio 5, 23, 40, 43, 45, 67, 70, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 100, 101, 105, 106, 136, 180, 189, 199, 202, 221, 226, 227, 301, 306, 307, 308

Escola 1, 2, 22, 23, 37, 39, 44, 65, 70, 73, 76, 77, 78, 79, 85, 87, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 166, 169, 171, 172, 177, 180, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 197, 198, 202, 205, 206, 220, 224, 225, 226, 228, 230, 232, 233, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 251, 255, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310

Extensão rural 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242

F

Formação de professores 14, 24, 37, 39, 66, 67, 72, 75, 76, 160, 161, 162, 169, 170, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 217, 284, 285, 293, 296, 297, 308

Formação docente 37, 73, 86, 114, 149, 158, 169, 170, 181, 182, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 196, 207, 246, 283, 284

G

Gestão pública 116, 117, 128, 129, 294

H

História da educação 68, 107, 181, 219, 231, 299

L

Leitura 10, 31, 79, 82, 84, 85, 90, 111, 123, 130, 138, 175, 198, 202, 208, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 237, 260, 266, 267, 268, 269, 303, 304

Língua portuguesa 99, 100, 116, 171, 172, 175, 200, 202, 204, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 255, 263, 266, 268, 269, 270, 274, 310

M

Maternal 207, 209, 210, 212, 215

Mediação pedagógica 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 282

Metodologia 1, 2, 4, 25, 27, 28, 37, 68, 70, 87, 108, 109, 131, 138, 140, 143, 146, 149, 150, 153, 169, 172, 188, 207, 228, 229, 234, 237, 248, 250, 260, 261, 280, 304, 310

P

Participação democrática 243, 244, 245

Pedagogo 15, 132, 133, 134, 137, 138, 280, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 295, 296

Política educacional 66, 67, 72, 75, 76, 116, 124, 181, 188, 191, 192, 196, 197, 198, 232, 290, 292

Professor 1, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 31, 32, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 78, 79, 85, 86, 87, 90, 91, 100, 102, 110, 112, 113, 138, 140, 141, 149, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 215, 217, 218, 219, 220, 223, 226, 228, 231, 232, 285, 286, 287, 288, 289, 297, 299, 302, 303, 305, 310

Profissional 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 20, 24, 25, 38, 39, 45, 72, 77, 78, 79, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 99, 100, 119, 132, 138, 145, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 184, 187, 190, 191, 192, 193, 195, 207, 208, 209, 215, 216, 219, 226, 231, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 289, 290, 295, 310

Projeto de vida 88, 90, 91, 92, 105

Q

Qualidade na educação 1, 2, 3, 4, 6, 26, 243, 247, 248, 252

T

Tecnologia da informação 7, 8, 9, 10, 14, 17, 21

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade

15



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO:

Expansão, políticas públicas e
qualidade

15



www.atenaeditora.com.br



contato@atenaeditora.com.br



[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)



www.facebook.com/atenaeditora.com.br