




Solange Aparecida de Souza Monteiro
Silmário Batista dos Santos
(Organizadores)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 3


Ano 2020



Solange Aparecida de Souza Monteiro
Silmário Batista dos Santos
(Organizadores)

As Metas Preconizadas
para a Educação e a
Pesquisa Integrada
às Práticas Atuais 3

**Atena**
Editora
Ano 2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Silmário Batista dos Santos
(Organizadores)

As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 3

Atena Editora
2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

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

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

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

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

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

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

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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

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

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

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

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

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

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

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

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

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

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

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

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

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

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

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

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

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

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Me. Heriberto Silva Nunes Bezerra – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M587	<p>As metas preconizadas para a educação e a pesquisa integrada às práticas atuais 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Silmário Batista dos Santos – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-86002-91-1 DOI 10.22533/at.ed.911201304</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Santos, Silmário Batista dos. III. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

Toda cultura científica deve começar por uma catarse intelectual e afetiva. Resta, então, a tarefa mais difícil: colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir. (Gaston Bachelard).

A pesquisa integrada às práticas atuais é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pesquisa de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto a pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino, essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estas vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado

A pesquisa vem sendo, cada vez mais, foco de discussões em diversos contextos educativos, em diferentes campos do conhecimento. Na área da educação, apresentam-se argumentos que discutem a pesquisa enquanto dispositivo para um desenvolvimento imaginativo que incentiva e possibilita reflexões, tomadas de decisões, resoluções de problemas e julgamentos que valorizam o aluno enquanto protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Pensar sobre a pesquisa na educação implica considerar diferentes aspectos, envolvendo questões sociais, culturais, psicológicas, antropológicas, históricas e políticas nas mais diversas dimensões da vida. A pesquisa vem sendo compreendida como uma demanda social, principalmente no que se refere aos processos de aprendizagem. É importante perceber como a pesquisa é relevante para todos os aspectos da aprendizagem. Esses argumentos repercutem no âmbito educacional, à medida que se compreende a importância de que os estudantes tenham a oportunidade de se posicionar diante de situações com autonomia, tomando decisões e construindo

suas identidades, incertezas, complexidades, progressos e mudanças e isto vêm gerando desafios e problemáticas imprevisíveis, requerendo soluções criativas. Nesse sentido, a educação, de modo geral, deveria acompanhar essas mudanças e desafios da atualidade. Os trabalhos destacam a relevância das pesquisas a importância das práticas criativas nos processos de ensino e aprendizagem, o incremento dessas práticas em diferentes contextos educacionais. É importante destacar que, as pesquisas são utilizadas de forma distinta para definir os campos teórico-conceituais e da prática educativa. Desse modo, a pesquisa se refere ao estudo das teorias, conceitos e definições. É evidente que a importância da pesquisa, a problematização nos tempos atuais, enfatizando a essência do diálogo, que consiste na ação e na reflexão do conhecimento do homem frente à realidade do mundo, interpretando-o, tendo em vista a possibilidade de se vislumbrar um mundo bem.

Por fim não apenas recomendo a leitura dos textos do e-book “As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais” e dos 97 artigos divididos em 04 volumes, mais do que isso, sugiro o estudo efetivo a fim de mobilizar nossas mentes a promover o debate ainda mais acirrado diante da conjuntura política dos tempos atuais, a fim de fortalecer o movimento cotidiano.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Silmário Batista dos Santos

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EXPERIÊNCIA COM JOGOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO USO DE RECURSOS LÚDICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	
Natielly de Almeida Santiago Rebeca Talia Ximenes Parente Maria José Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.9112013041	
CAPÍTULO 2	8
IMPLICAÇÕES DA MATERNIDADE ADOLESCENTE: UM ESTUDO ESTATÍSTICO SOBRE O (IN) SUCESSO ESCOLAR	
José Edilson Gonçalves dos Santos Maria Fernanda Sousa Oliveira Elias Inácio Chavier Neto Maria Débora Maciel Nunes Dávila Damasceno de Macedo Pereira Josefa Maria da Silva Cícera Maria de Brito Roberta Maria Arrais Benício	
DOI 10.22533/at.ed.9112013042	
CAPÍTULO 3	14
FATORES DA APRENDIZAGEM QUE CONTRIBUEM PARA O MELHORAMENTO DO AÇAÍ	
Luis Fernando Pires Pinto Edson Aparecida de Araújo Querido de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9112013043	
CAPÍTULO 4	29
INCLUSÃO, CIDADANIA E HOMOSSEXUALIDADE: IMPLICAÇÕES E PERCEPÇÕES NAS CLASSES DA EJA	
Yara da Paixão Ferreira Sônia Vieira de Souza Bispo Nildélia Souza Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9112013044	
CAPÍTULO 5	40
INTELIGÊNCIA COLETIVA – ESTUDO COLABORATIVO NO ENSINO DA ARTE EM GRUPO DE APOIO AO PACIENTE ONCOLÓGICO	
Genilda Alves Nascimento Melo Célia Jesus dos Santos Silva Andreia Quinto dos Santos Silvana Ramos da Silva Carlos Alexandre Lima Reis Geisa Alves Ribeiro Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.9112013045	
CAPÍTULO 6	48
LETRAMENTO DIGITAL: USO DAS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO DOS ALUNOS DA EJA	
Emilaine Rose dos Santos Misael de Oliveira Lins	

CAPÍTULO 7 56

O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E DE SOCIALIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INFANTIL NA CIDADE DE QUIXADÁ

[Benjamim Machado de Oliveira Neto](#)

DOI 10.22533/at.ed.9112013047

CAPÍTULO 8 68

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO ADULTO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

[Mariana de Vasconcelos Neves](#)

[Mariana Lira Ibiapina](#)

DOI 10.22533/at.ed.9112013048

CAPÍTULO 9 79

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E O SABER MATEMÁTICO

[Jonathas Oliveira Braga](#)

[Evando Brito da Silva](#)

[Iranilde Oliveira de Farias](#)

[Amaya de Oliveira Santos](#)

DOI 10.22533/at.ed.9112013049

CAPÍTULO 10 87

O QUE NOS MOVE? A FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE ANÁPOLIS

[Luciana Ribeiro Alves Vieira](#)

[Yara Fonseca de Oliveira e Silva](#)

DOI 10.22533/at.ed.91120130410

CAPÍTULO 11 98

O USO DO *SMARTPHONE* EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM TURMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

[Justina Oliveira Neta](#)

[José Raimundo Carneiro Santos](#)

[Jocenildes Santos Zacarias](#)

DOI 10.22533/at.ed.91120130411

CAPÍTULO 12 105

O USO DO MATERIAL DOURADO, A MULTIPLICAÇÃO NOS NÚMEROS RACIONAIS E A TECNOLOGIA COMO INCENTIVADORA NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA VIVENCIADA POR PIBIDIANOS

[Bruno Ribeiro Luna](#)

[Carlos da Silva Barbosa](#)

[Herlaine Estefani Barros Neris](#)

[Jefferson Henriques Bezerra Poliana](#)

[de Brito Moraes](#)

DOI 10.22533/at.ed.91120130412

CAPÍTULO 13 118

POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE EMPOBRECIMENTO. (UBERLÂNDIA/MG - 1990-2002)

[Sérgio Paulo Moraes](#)

CAPÍTULO 14	135
OS PARTIDOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO	
Ludmila Bahia Franco Faria	
Marcio Danelon	
Mauro Sérgio Santos da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.91120130414	
CAPÍTULO 15	148
O LÚDICO E A DIVERSÃO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA UNIVERSIDADE	
Nathalia Teresinha Valiati	
Domingos Perego Junior	
André Sandmann	
Katiane de Oliveira Comachio	
Giulia Freire dos Santos	
Vanessa Hlenka	
Guilherme Timbola	
DOI 10.22533/at.ed.91120130415	
CAPÍTULO 16	155
POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO E CONSERVADORISMO NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO	
Rosiléa Agostinha de Araújo	
Lorena Kelly Alves Pereira	
Geovane Gomes de Araújo	
Glauberto da Silva Quirino	
DOI 10.22533/at.ed.91120130416	
CAPÍTULO 17	167
PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA E A BNCC – PROCESSOS FORMATIVOS OU RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA?	
Genilda Alves Nascimento Melo	
Célia Jesus dos Santos Silva	
Andreia Quinto dos Santos	
Silvana Ramos da Silva Carlos	
Alexandre Lima Reis	
Geisa Alves Ribeiro Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.91120130417	
CAPÍTULO 18	179
PROFISSÃO E TRABALHO: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA PSICOLOGIA TRANSPESSOAL	
Eliana Braga Garcia de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.91120130418	
CAPÍTULO 19	194
PROJETO JOVEM DE FUTURO: UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COM DIRETRIZES ESCOLARES PARA AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	
Elsivan Machado Barbosa da Silva Lima	
DOI 10.22533/at.ed.91120130419	

CAPÍTULO 20	200
PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES SENSORIAIS NA HORTA ESCOLAR COM ALUNOS ESPECIAIS DA SALA DE RECURSO (AEE) NA ESCOLA MUNICIPAL	
Tanilson Enedino da Silva Fabiana Gomes da Silva Thayz Rodrigues Enedino	
DOI 10.22533/at.ed.91120130420	
CAPÍTULO 21	209
QUAL O RECADO DOS ERROS EM QUESTÕES DE ESTATÍSTICA DESCRITIVA NO ENEM 2016 PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?	
Ivone da Silva Salsa Iloneide Carlos de Oliveira Ramos Raquel Basílio Santos	
DOI 10.22533/at.ed.91120130421	
CAPÍTULO 22	221
PROPRIEDADES DA ÁGUA E OS EVENTOS BIOLÓGICOS: APRENDIZAGEM A PARTIR DO ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO	
Gláudia Martins Balbino da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.91120130422	
CAPÍTULO 23	231
REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO ELA É AVALIADA POR SEUS PROTAGONISTAS?	
Isabel Cristina de Aguiar Orquiz Jhennife Renniele de Sousa Costa Costa Fabiola de Sousa França França Pollyanna Carvalho Ferreira Ferreira Rosa Mirian de Lima Medeiros Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.91120130423	
CAPÍTULO 24	248
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EM SUA FORMAÇÃO DOCENTE, JOÃO PESSOA-PB, BRASIL	
Ana Laura Calazans dos Santos Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa Flávio Vieira Carvalho da Silva Luis Guilherme Teixeira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.91120130424	
CAPÍTULO 25	260
REUTILIZAÇÃO SUSTENTÁVEL: RESÍDUOS QUE CONSTROEM	
Victor Rodrigues Silva Vania Mastrorocco Brand	
DOI 10.22533/at.ed.91120130425	
CAPÍTULO 26	267
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL (ETEC) DO INTERIOR DE SÃO PAULO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Carlos Simão Coury Corrêa Melissa Camilo	

Débora Cristina Machado Cornélio
Dayana Almeida Silva
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Valquiria Nicola Bandeira
Marilurdes Cruz Borges
Fernando Sabchuk Moreira

DOI 10.22533/at.ed.91120130426

SOBRE A ORGANIZADORA.....	308
ÍNDICE REMISSIVO	309

EXPERIÊNCIA COM JOGOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DO USO DE RECURSOS LÚDICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Data de aceite: 27/03/2020

Data da submissão: 03/01/2020

Natielly de Almeida Santiago

Universidade Federal do Ceará, curso de
Pedagogia
Fortaleza- Ce

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0480422148366510>

Rebeca Talia Ximenes Parente

Universidade Federal do Ceará, curso de
Pedagogia
Fortaleza- Ce

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7310988781339218>

Maria José Barbosa

Universidade Federal do Ceará, Professora Dr^a do
curso de Pedagogia
Fortaleza- Ce

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3859026952963278>

RESUMO: Este trabalho propõe abordar a importância da elaboração e utilização de jogos como ferramentas de mediação no ciclo de alfabetização escolar (turmas de crianças ou jovens e adultos), a partir de uma experiência teórico-prática em um curso de formação de professores. Além disso, é de interesse também sondar as novas movimentações a respeito das práticas educativas, principalmente aquelas que

se preocupam em entender como o educando aprende, não se detendo apenas ao que o professor deve ensinar. A pesquisa é do tipo bibliográfica de cunho qualitativo. Como aporte teórico este trabalho utiliza Ferreiro & Teberosky (1985) por sua perspectiva de alfabetização, Figueiredo et al (2009) as quais versam sobre atividades para o nível de hipóteses de leitura e escrita e Kishimoto (2003), por abordar sobre jogos e os seus usos na educação. Por conclusão, foi evidenciado que a utilização dos jogos favorece o desenvolvimento de leitura e escrita dos educandos, sendo assim um instrumento de mediação importante em sala de aula. Com isso, o trabalho com desenvolvimento de jogos na formação de professores possibilita práticas lúdicas para ampliar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Letramento e Alfabetização; Jogos; Formação de Professores

EXPERIENCE WITH GAMES ON TEACHER
TRAINING FOR THE LITERACY CYCLE: AN
IMPORTANCE OF THE USE OF PLAYFUL
RESOURCES IN THE SCHOOL LEARNING
PROCESS

ABSTRACT: This paper proposes to approach

the importance of the elaboration and use of games as mediation tools in the school literacy cycle (classes of children or youth and adults), from a theoretical-practical experience in a teacher training course. In addition, it is also interest to know the new movements about educational practices, especially those that are concerned with understanding how the student learns, not just stopping what the teacher should teach. The research is of the bibliographic type of qualitative nature. As a theoretical basic this work use Ferreiro & Teberosky (1985) for its literacy perspective, Figueiredo et al (2009) which deal with activities for the level of reading and writing hypotheses and Kishimoto (2003), for addressing games and the uses in education. In conclusion, it was evidenced that the use of games favors the development of Reading and writing of the students, thus being an important instrument of mediation in the classroom. Thus, working with game development in teacher education enables playful practices to broaden the learning development of children, youth and adults.

KEYWORDS: Education; Literacy; Games and Teacher Training

1 | INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização no Brasil passaram por diversos modelos. Entre métodos sintéticos, analíticos e a proposta fundamentada na teoria construtivista, o conceito de alfabetização perpassa por disputas de métodos de leitura e escrita e interpretações variadas sobre como alfabetizar. Nessa perspectiva, a utilização de treinos com intensas repetições contribuiu para a propagação de um ensino técnico e mecânico da aquisição de leitura e escrita.

Após a efervescência do conceito de letramento e os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre as hipóteses dos educandos durante o período de aquisição da língua, a reflexão sobre um modelo de ensino em que o sujeito participe ativamente emerge nas discussões do campo. Neste contexto, no processo de ensino e aprendizagem, o indivíduo passa de espectador para participante na construção do seu conhecimento e o professor, por sua vez, assume o papel responsável de propor reflexões necessárias e enriquecedoras as quais auxiliam o sujeito a comparar, analisar, questionar e desenvolver suas hipóteses.

Diante disso, este trabalho propõe refletir sobre a importância da elaboração e utilização de jogos como ferramentas de mediação no ciclo de alfabetização escolar (turmas de crianças ou jovens e adultos), a partir de uma experiência teórico-prática em um curso de formação de professores.

O uso desse recurso possibilita aos educandos um ambiente de envolvimento, transporta para o campo de aprendizagem uma potencialização da construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do prazer e proporcionando uma ação ativa e motivadora interna, típica do lúdico (KISHIMOTO, 2003). Além de

serem práticas sociais, os jogos, devido a essas características de envolvimento do alfabetizante com a atividade escolar, são recursos compatíveis ao processo de aprendizagem uma vez que possibilitam a mediação através de indagações e reflexões impulsionadas pelo professor para o desenvolvimento de uma prática significativa para o educando.

Neste trabalho serão explorados o percurso histórico e o uso de jogos relacionados à alfabetização. A partir dessas concepções, será relatada a experiência em um curso de formação de professores na Universidade Federal do Ceará durante a disciplina de Letramento e Alfabetização no primeiro semestre de 2019, com o planejamento e a elaboração de jogos para utilização em turmas do ciclo de alfabetização.

2 | METODOLOGIA

Para fundamentar este estudo foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo bibliográfica, a partir da consulta de artigos e outros documentos para a fundamentação teórica -importância e utilização de jogos lúdicos para alfabetização. Como instrumento de articulação entre teoria e prática, foram consultados, ainda, planos de aula produzidos na disciplina de Letramento e Alfabetização, do Curso de Pedagogia Noturno da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), no primeiro semestre de 2019.

Tais planos deveriam ter como principal recurso um jogo lúdico, com objetivo de propiciar aos alunos uma experiência significativa durante o seu percurso no processo de alfabetização. A escolha desse aparato metodológico deu-se devido a compreensão do jogo como recurso mediador do processo de ensino-aprendizagem.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 Abordagem histórica

A história da alfabetização no Brasil foi marcada por intensos antagonismos. Além disso, o processo não se fortaleceu em cima de uma teoria, mas do fazer: fazer pela experiência. Os discursos sobre métodos foram subjugados/sufocados por uma compreensão errônea do construtivismo e da finalidade da palavra letramento, o que fortaleceu as estratégias rígidas cujo objetivo era, na sua maior parte, a decodificação das letras do alfabeto. Com o aparecimento de novas perspectivas educacionais, os métodos sintético, analítico e mistos (analíticos-sintéticos) passaram por uma ampla e acelerada difusão por todo o país.

A partir da década de 1990, houve uma mescla nas práticas escolares entre

às reflexões sobre o ato mecânico da alfabetização, que ensina a técnica sem que o sujeito saiba aplicar estes saberes em seu cotidiano, e a busca por explorar o letramento na apropriação da língua escrita, indo para além do modo mecânico, repetitivo e alienado de sentido para os sujeitos que estão em processo de alfabetização.

Sendo assim, é necessário compreender que Letramento e Alfabetização são dois processos distintos, porém indissociáveis, pois a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é tão fundamental quanto a capacidade do indivíduo de precipitar o seu mundo e seus conhecimentos prévios como repertório de produção e compreensão da língua (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985). É por esse motivo que o processo de aquisição da leitura e escrita deve levar em consideração o contexto e a realidade de cada indivíduo, percebendo-os como agentes ativos da sua aprendizagem.

3.2 Os jogos e a alfabetização

De acordo com o Manual Didático do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, jogos são práticas sociais e,

além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência (2009, p.10)

De fato, jogos são recursos multifacetários que por terem um planejamento tanto para sua construção quanto execução, possuem objetivos pré-estabelecidos os quais permitam atividades significativas quando voltados para o ensino de conteúdos escolares.

Refletir sobre as mediações realizadas nos processos de aquisição e leitura e escrita é um meio pelo qual o professor pensa os objetivos de aprendizagem pautados em situações significativas para os educandos. Dessa forma, é necessário se apropriar de métodos e metodologias que proporcionem discussões, reflexões e que ressignifique às ações para que, dessa forma, o professor junto aos instrumentos de mediação funcione como meio para a construção de um novo conhecimento. Nesse sentido, Kishimoto (2003) diz que o jogo é um instrumento com potencial, pois:

a utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (p.37)

Entretanto a autora retoma à importância da mediação do professor. O jogo em

si apresenta limitações, com isso se faz necessário o planejamento e à disposição de material para o trabalho a ser realizado.

Quando se refere ao processo de alfabetização, é preciso considerar todas as etapas que o compõe. Nesse sentido, antes de se debruçar especificamente sobre os recursos utilizados, é importante caracterizar os sujeitos que estão inseridos diretamente nesse processo: docentes e alunos. Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador.

Ao considerar a importância da discussão desse material por professores, também é necessário argumentar sobre sua utilização e o estudo do assunto ainda na formação inicial, como foi feito durante a disciplina de Letramento e Alfabetização. Após discussões sobre a temática, foram produzidos e apresentados pelos alunos diversos jogos e atividades voltadas para as turmas do ciclo de alfabetização (crianças, jovens e adultos).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso de jogo na alfabetização permite a reflexão sobre princípios do sistema de escrita alfabética, consciência fonológica e outros conceitos sem remeter aos treinos exacerbados e repetições de sílabas, proporcionando um ambiente de aprendizagem agradável e de sujeitos ativos no seu processo. O jogo não tem uma ação diretiva entre aluno e professor, mas sim, é uma ação compartilhada entre os sujeitos. Como instrumento da mediação, esse recurso amplia o espaço de participação dos sujeitos na construção do seu próprio conhecimento, pois os indivíduos passam a poder interagir e compartilhar suas próprias hipóteses.

A elaboração de jogos a serem usados nas aulas de alfabetização proporciona aos indivíduos participantes do processo de aquisição de leitura e escrita momentos de reflexão sobre a língua estimulando o conflito de esquemas através da esfera lúdica do jogo. Pois, o jogo junto a mediação do professor é palco para examinar as hipóteses de escrita do aluno.

Em relação aos planos de aulas estudados, foi perceptível a necessidade de alguns elementos que devem anteceder a própria construção e execução desses recursos. Antes de planejar uma atividade, a significação dela no processo de alfabetização, bem como para a participação e interação pessoal do estudante, o professor precisa considerar as especificidades dos sujeitos para os quais ele está planejando.

Ao ser fundamentado em um estudo prévio no qual seja imprescindível considerar os objetivos para o que aquela atividade se propõe, o jogo passa a ter uma funcionalidade específica que não está ligada apenas ao divertimento.

Dito isto, ao desenvolver o jogo para alfabetização é necessário conhecer o

nível de hipótese dos educandos. Para isso, seguindo o exemplo de alguns planos acolhidos, frisa-se à importância de utilizar estratégias como as apresentadas na pesquisa de Ferreiro & Teberosky (1985), em relação à definição dos níveis psicogenéticos de leitura e escrita.

Desta forma, para melhor compreender os conhecimentos das crianças sobre o objeto, uma opção para sondagem das condições de leitura e escrita é o livro: *Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*, produzido por de Figueiredo, Gomes, Melo e Farias (2009). Este material consiste em atividades propostas para todos os níveis psicogenéticos de leitura e escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) que buscam evidenciar as características dos conhecimentos de leitura e escrita dos educandos. Dessa forma, constitui um instrumento de aproximação com a realidade das crianças, demonstrando que ela não recebe apenas um rótulo, mas demonstra as hipóteses que possui sobre escrita e leitura, permitindo ver seu potencial.

Para que o jogo além da esfera educativa, também assuma a esfera lúdica é necessário compreender as relações da turma com o jogo. Para isto é necessário ser feito uma observação. Segundo Gil (2008, p.100) “A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa”. A partir da observação das relações dos indivíduos entre si e com jogos surge os questionamentos: Dentro das relações desenvolvidas entre eles, a turma joga? Qual jogo chama atenção? A partir desses questionamentos é elaborado o jogo, baseado nas hipóteses de leitura e escrita dos educandos, e da sua relação social com o recurso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização no Brasil passou por dois períodos históricos distintos, um dominado por atividades de repetição; outro com caráter de negligência devido à difusão equivocada do construtivismo como método.

Os jogos, além da sua função lúdica, apresentam potencialidades a serem desenvolvidas pelo professor auxiliando o processo de ensino-aprendizagem. Utilizar este material é também conceber o sujeito ativo e participante na construção do seu conhecimento e, ao planejar a elaboração de jogos a partir dos conhecimentos prévios do educando, possibilita um ambiente de desenvolvimento e reflexões necessárias ao processo individual de aprendizagem.

Diante do que foi exposto, debater novas formas de mediar os processos de aquisição de leitura e escrita possibilita a reflexão da ação do professor, ou seja, influencia diretamente na sua prática. Dessa forma, mediante as especificidades

da turma, além de auxiliar no processo de aprendizagem, é papel do professor buscar meios heterogêneos que atendam tais necessidades sem tornar o processo massivo e puramente mecânico para os educandos.

O contato com este material ainda na formação de professores oportuniza aos futuros profissionais possibilidades de trabalho na sua atuação. Além de remeter a importância da reflexão sobre o assunto, disciplinas as quais exploram o uso de jogos e de metodologias voltadas à motivação interna do sujeito (lúdico) são importantes para perpetuar as concepções em que percebem o educando como centro e atuante no seu processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, explorar estes conceitos na formação de professores fortalece práticas voltadas à reflexão da língua, diferente de métodos os quais percebem o processo de alfabetização apenas como treino e de habilidades específicas. A prática da leitura e escrita deve ser reforçada em todos os níveis de hipóteses a fim de auxiliar o percurso do educando, sendo concebida como um trabalho de parceria entre o educando e o professor.

REFERÊNCIAS

CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009.

DIAS, M.C.M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In KISHIMOTO, T. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIGUEIREDO, R.V. de; GOMES, A.L.L; MELO, C.M.N; FARIAS, M.C.Q. Avaliação da Leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IMPLICAÇÕES DA MATERNIDADE ADOLESCENTE: UM ESTUDO ESTATÍSTICO SOBRE O (IN)SUCESSO ESCOLAR

Data de aceite: 27/03/2020

José Edilson Gonçalves dos Santos

Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará – SEDUC/CE

Maria Fernanda Sousa Oliveira

Estudante Rede Estadual do Ceará

Elias Inácio Chavier Neto

Estudante Rede Estadual do Ceará

Maria Débora Maciel Nunes

Estudante Rede Estadual do Ceará

Dávila Damasceno de Macedo Pereira

Estudante Rede Estadual do Ceará

Josefa Maria da Silva

Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará – SEDUC/CE

Mestranda em Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA

Cícera Maria de Brito

Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará – SEDUC/CE

Roberta Maria Arrais Benício

Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Ceará – SEDUC/CE

RESUMO: O presente trabalho objetivou analisar, fornecer subsídios e atuar preventivamente junto aos estudantes sobre as consequências da maternidade precoce. O assunto teve uma abordagem interdisciplinar

entre os campos da matemática, biologia e sociologia. O intuito inicial foi contextualizar o ensino de matemática/estatística para analisar e compreender situações do cotidiano. O cunho social do trabalho foi acompanhado por equipe multiprofissional, composta por estudantes, professores, assistente social e psicólogo. Os dados foram colhidos junto ao IBGE, Ministério da Saúde e Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte. Duas escolas foram escolhidas aleatoriamente para participar da pesquisa, uma apenas de ensino fundamental outra de ensino fundamental e médio. Foram registrados 7 e 14 casos de gravidez precoce, respectivamente, nos últimos 2 anos. Desse total, 14 jovens pararam de estudar devido a maternidade não planejada. Os dados estatísticos demonstraram que as mães adolescentes têm média de idade 15,88 e moda 16 anos. Mesmo sendo um tema bastante trabalhado nas escolas, a gravidez na adolescência ainda tem registros de casos com proporções significativas e preocupantes.

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1995) adolescência é o período de transição entre a infância e a vida

adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social. A adolescência se inicia com as mudanças corporais da puberdade e termina quando o indivíduo consolida seu crescimento e sua personalidade, obtendo progressivamente sua independência econômica, além da integração em seu grupo social. Não há consenso quanto a idade que uma pessoa pode ser considerada adolescente. Organização Mundial da Saúde (OMS) considera adolescência a idade entre 10 e 19 anos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos, critério este usado principalmente para fins estatísticos e políticos. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, de 1990, considera criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos e define a adolescência como a faixa etária de 12 a 18 anos de idade (artigo 2º), e, em casos excepcionais e quando disposto na lei, o estatuto é aplicável até os 21 anos de idade (artigos 121 e 142).

De acordo com Dias e Teixeira (2010), a gravidez na adolescência só chamou a atenção dos governantes a partir de meados do século XX, passando a ser considerada uma questão de saúde pública. De acordo com a mesma fonte, no Brasil, esse fenômeno tornou-se mais visível com o aumento da proporção de nascimentos em mães menores de 20 anos que se observou ao longo da década 90, quando os percentuais passaram de 16,38% em 1991 para 21,34% em 2000 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2002).

Mesmo sendo um tema bastante trabalhado nas escolas, a gravidez na adolescência ainda tem registros de casos com proporções significativamente alarmantes. A maternidade precoce acarreta problemas socioeconômicos e educacionais além de comprometer a capacidade da jovem de utilizar seu potencial individual, resultando em novos problemas, implicando até mesmo a desajustes familiares, maior dificuldade de inserção no mercado de trabalho, entre outras conseqüências psicológicas e econômicas.

De acordo com dados do Ministério da Saúde, nos últimos anos, os índices de gravidez na adolescência vêm diminuindo no Ceará. Em 2007, os registros constavam 29.816 casos com mães entre 10 e 19 anos de idade. Em 2014, último ano contabilizado pelo Ministério da Saúde, foi registrado 26.638 casos. No município de Juazeiro do Norte, nesse mesmo período, inicialmente havia 921 casos e, em 2014, houve uma diminuição e constatarem-se 821 casos. Apesar da redução da incidência de casos, a gravidez precoce no Brasil tem índices de país que permite o casamento infantil (BRASIL, 2015).

Considerada como precursora de um grave problema social (BRASIL, 2014), o termo “maternidade adolescente” vem sendo alvo de pesquisas diversas, a exemplo de Brasil (2014;2015;2017), tendo em vista sua associação com a pobreza e a baixa escolaridade. É consenso entre os especialistas no assunto que o impacto adverso

da gravidez precoce emerge de forma mais clara quando se examinam essas dimensões. Além de ser vista como uma situação de risco biopsissocial, a gravidez na adolescência pode estar associada com evasão escolar, pobreza, desemprego, ingresso precoce em um mercado de trabalho não qualificado, separação conjugal, situações de violência e negligência, além de maus tratos infantis, dentro dessa lógica a gravidez na adolescência seria uma experiência indesejada, dado que restringiria as possibilidades de exploração de identidade e preparação para o futuro profissional. Em função disso passa a ser visto como uma situação cada vez mais preocupante, capaz de trazer consequências negativas não apenas para as adolescentes, mas para toda a sociedade, tornando-se com isso problema social e de saúde pública (BRASIL, 2014). A abordagem do assunto é relevante dentro das escolas devido ao grande número de adolescentes grávidas no ambiente escolar e elevada taxa de abandono da vida estudantil.

De acordo com dados do Ministério da Saúde, nos últimos anos, os índices de gravidez na adolescência vêm diminuindo no Ceará. Em 2007, os registros constavam 29.816 casos com mães entre 10 e 19 anos de idade. Em 2014, último ano contabilizado pelo Ministério da Saúde, foi registrado 26.638 casos. No município de Juazeiro do Norte, nesse mesmo período, inicialmente havia 921 casos e, em 2014, houve uma diminuição e constataram-se 821 casos. Nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio a gravidez é um dos fatores que levam ao baixo desempenho acadêmico e na maioria dos casos a evasão escolar durante o período inicial da gestação e quase sempre a adolescente abandona a escola definitivamente (BRASIL, 2013). Diante do cenário supra referido, a presente pesquisa busca averiguar quanti e qualitativamente os índices de gravidez em estudantes em duas escolas de Juazeiro do Norte.

De acordo com Dias (2010), há duas linhas principais de pensamento sobre gravidez e evasão escolar: primeira que as adolescentes abandonam a escola e, por ficar com tempo ocioso e sem esclarecimentos sobre o tema acabam vulneráveis e susceptíveis a gravidez. Na segunda linha de pensamento sugere que a gravidez adolescente ocasiona a evasão escolar.

Neste trabalho foi defendida a hipótese de que a gravidez favorece a evasão escolar e que as adolescentes que engravidaram conheciam pelo menos dois métodos anticoncepcionais e que engravidaram por não avaliar a dimensão do impacto da gravidez não planejada em suas vidas. Em 2013, foi averiguado que 12% das adolescentes entre 15 e 19 anos de idade têm pelo menos um filho e ainda, que 19,3% das crianças nascidas em 2010 são filhos de mães menores de 19 anos (UNFPA, 2013). A UNFPA concluiu que o país piorou em relação a outras nações.

Diante do exposto esse trabalho objetiva fornecer subsídios e alertar

preventivamente os jovens, numa abordagem interdisciplinar entre os campos da matemática, da biologia, da história e sociologia sobre as consequências da maternidade precoce.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo exploratório-descritivo com abordagem quantitativa e qualitativa. Essa abordagem deve ser utilizada nas situações que exigem um estudo exploratório para o conhecimento mais aprofundado do problema (MINAYO, 1996). Inicialmente, foram coletadas informações do Ministério da Saúde através da plataforma DATASUS - SINASC - Sistema e nas Secretarias Estadual e Municipal de Saúde. Nas escolas os dados foram obtidos na secretaria escolar e no Serviço de Orientação Educacional e Psicológico (SOEP) do CPMCHMJ. Em ambos os estabelecimentos foi obedecida às recomendações Éticas de pesquisa com seres humanos. Por tratar-se apenas de estatística, sem necessidade de coleta de dados que pudessem identificar e ausência entrevistas ou questionários dirigidos às estudantes grávidas ou jovens mães, não houve a obrigatoriedade de cadastrar o projeto para autorização do Comitê de Ética vinculado a alguma Universidade.

Os dados coletados em nível regional, estadual e municipal foram tabulados e analisados quantitativamente parâmetros estatísticos abordados foi moda, média simples, média ponderada e frequência de idade. As informações foram tabuladas e distribuídas por escolaridade das mães adolescentes, percentual de casos por idade e por estados. Os percentuais foram obtidos com regra de três simples e os gráficos processados no software Excel.

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

O trabalho foi preventivo e apresentado para toda a comunidade escolar. Para participar das rodas de conversa, debates e dinâmicas os estudante e/ou seus responsáveis assinaram um termo de participação livre e esclarecido. Todas as etapas do trabalho foram acompanhadas por psicólogo do Serviço de Orientação Educacional (SOEP) do CPMCHM. Para alcançar um número maior de jovens e oferecer alguma forma de apoio psicossocial a equipe desenvolveu um blog: criancamaedecrianca.blogspot.com com informações e espaço para discutir o tema, responder enquetes com a participação de profissionais de psicologia e psicopedagogia, além de assistência social aos adolescentes e seus familiares.

Apesar das definições da OMS sobre a adolescência considerar limites cronológicos da adolescência entre 10 e 19 anos e da Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24, diversos autores (a exemplo de Dias e Teixeira, 2010)

a considera da seguinte forma:

“(...) antes de tudo, um fenômeno social, um nome que se dá a um período do desenvolvimento no qual, certas expectativas sociais recaem sobre os indivíduos e configuram um modo de ser adolescente, fruto da conjugação de transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais pelas quais passam as pessoas. Sendo a gravidez um fenômeno social, os contornos da adolescência não podem ser definidos em termos absolutos, uma vez que tal definição depende do lugar que a sociedade atribui ao adolescente em um dado momento histórico”.

Em 2014, último ano com estatística completa que estava disponível no site do Ministério da Saúde no ano de 2017, foi registrado pelo Ministério da Saúde 176.838 de gravidez de adolescentes no Nordeste. De acordo com a Secretaria Estadual de Saúde, só em 2015 foram registrados 24.964 de gravidez em jovens com idade entre 10 e 19 anos, sendo que a maioria (16.048 ou 64,28%) não concluíram o ensino médio. Em Juazeiro do Norte foram contabilizados 818 adolescentes grávidas no ano de 2014 (BRASIL, 2017). Em relação a escolaridade, Juazeiro do Norte segue a média do nordeste com a maioria das adolescentes (789 ou 96,75%) sem o ensino fundamental completo e com idade compreendida entre 14 e 17 anos.

Nas duas escolas pesquisadas, uma de ensino fundamental e médio outra de ensino fundamental, foram registrados 7 e 14 casos, respectivamente, nos últimos 2 anos. Os dados estatísticos demonstraram que as mães adolescentes têm média de idade 15,88 e moda 16 anos. Desse total, 14 pararam de estudar devido a gravidez; isso representa 66,66 % de evasão por conta da gravidez.

Nas palestras e rodas de conversa os adolescentes expuseram suas dúvidas e comentários e receberam orientações de uma equipe multidisciplinar, especialmente sobre projeto de vida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mães adolescentes nas escolas pesquisadas têm média de idade 15,88 e moda 16 anos. 66,66 % das adolescentes que engravidam desistem da vida escolar por conta da gravidez.

Apesar das abordagens constantes e das campanhas governamentais a gravidez na adolescência é um problema social que persiste como causa de evasão escolar no ensino fundamental e médio.

A falta de informação não é a principal causa da gravidez indesejada. A falta de perspectiva de futuro melhor e ausência de projeto de vida é fator determinante para abandono da vida escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília:

Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Brasília, 2013. 132 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Gravidez na adolescência tem queda de 17% no Brasil, 2017.** Disponível em <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/28317-gravidez-naadolescencia-tem-queda-de-17-no-brasil> Acesso em 05/12/2017.

DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2010, vol.20, n.45 [cited 2017-08-25], pp.123-131.

Eisenstein E. Adolescência: definições, conceitos e critérios . *Adolesc Saude.* 2005;2(2):6-7
ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Physical status: The use and interpretation of anthropometry.** Geneva: WHO, 1995. (WHO technical Report Series, n. 854)

FATORES DA APRENDIZAGEM QUE CONTRIBUEM PARA O MELHORAMENTO DO AÇAÍ

Data de aceite: 27/03/2020

Luis Fernando Pires Pinto

Mestrando em Administração pela Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: luisp.pinto@hotmail.com

Edson Aparecida de Araújo Querido de Oliveira

Professor Assistente da Universidade de Taubaté (UNITAU). E-mail: edsonaaqo@gmail.com

RESUMO: O açaí é um fruto originário da palmeira da espécie *Euterpe oleracea* Mart. O consumo desse fruto tem crescido exponencialmente nos últimos anos e atravessou fronteiras tanto no mercado interno, quanto externo. Os produtos ofertados no mercado com base no açaí demonstram importante influência na economia brasileira, e com tendência de crescimento devido ao potencial mercadológico. A pesquisa objetivou analisar as principais características do melhoramento genético na cultura do açaí e a influência desse fruto na economia regional, dada pelos conhecimentos empírico e científico. Para isso foi realizada a pesquisa bibliográfica em bases de dados acadêmicos e no Censo Agropecuário (2017). O Estado do Pará foi o maior produtor do país com 397.069 toneladas do fruto, em

2017, que representou 88% da produção do país, seguido do Amazonas com 5% e Amapá com 4%. O aumento do valor da produção, entre 2012 a 2017, no Brasil foi de 177%. A produção do açaí gerou emprego e renda para a população do Norte e parte do Estado do Maranhão, especialmente, para a agricultura familiar que representou 80% da produção. A produtividade desse fruto pode ser maior pelo sistema de manejo dos açaizais nativos, e pela ampliação da produção devido às técnicas de melhoramento genético e de manejo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura do Açaí. Melhoramento Genético. Aprendizagem. Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT: Acai is a fruit originating from the palm of the species *Euterpe oleracea* Mart. Consumption of this fruit has grown exponentially in recent years and has crossed borders both domestically and abroad. The products offered in the market based on acai have an important influence on the Brazilian economy, and with a growing trend due to market potential. The research aimed to analyze the main characteristics of genetic improvement in acai culture and the influence of this fruit in the regional economy, given the empirical and scientific knowledge. For it was

carried out literature in academic databases and the Census of Agriculture (2017). The State of Pará was the largest producer of the country with 397,069 tons of fruit in 2017, which represented 88% of the country's production, followed by Amazonas with 5% and Amapá with 4%. The increase in production value between 2012 and 2017 in Brazil was 177%. The production of acai generated jobs and income for the population of the North and the state of Maranhão, especially for family farms which represented 80% of production. The productivity of this fruit can be higher by the native acai management system, and by the increase of the production due to the techniques of genetic improvement and management.

KEYWORDS: Acai Culture. Genetical enhancement. Learning. Regional development.

1 | INTRODUÇÃO

O açaí desempenha um importante papel nas esferas social, econômica e cultural, visto que a polpa adquirida do seu fruto é consumida em grande escala em toda a região Norte, e a exportação aumentou gradativamente com o passar dos anos (SILVA, 2011). O vinho da Amazônia, como é chamado o açaí, é um alimento de grande carga nutricional, pelo fato de conter minerais, fibras, antocianinas, potássio, cálcio e ácidos graxos fundamentais (BRASIL, 2015). Segundo Cedrim, Barros e Nascimento (2018) o açaí (*Euterpe oleracea*) é um fruto rico em antocianinas, além de apresentar efeitos satisfatórios nos níveis de glicemia e pressão arterial, prevenindo e controlando a síndrome metabólica.

O açaizeiro é oriundo da Amazônia é encarregado de grande parte da produção de palmito no nosso país, entretanto, atualmente destaca-se como provedora de frutos para a fabricação de bebidas (SILVA, 2011). Além disso, o país conta com o maior banco de material genético da espécie *Euterpe*, mantendo agrupamentos vivos, dentre eles o açaizeiro – *Euterpe oleracea Mart.* – sendo o gênero mais explorado pelo consumo dos seus frutos e do palmito.

O açaizeiro trata-se de uma espécie com longo ciclo de vida, alógama e disseminada praticamente apenas por sementes, sendo uma espécie semi-doméstica ou em período de domesticação (OLIVEIRA et al., 2000). Essa palmeira fornece sucessores geneticamente iguais ao elemento primário pelo método de perfilhamento. Todavia, sua oscilação genética é assegurada pela reprodução sexual (OHASHI; KAGEYAMA, 2004). Distinções genéticas entre agrupamentos e/ou conjuntos de descendentes têm sido descobertos nos caracteres analisados, apresentando a possibilidade de escolha de materiais melhores em açaizeiro (FARIAS NETO et al., 2003).

Os fatores como a experiência e o conhecimento acumulado dos produtores têm permitido uma produção maior no período de entressafra do açaí. A partir do

manejo dos açazais, seleção de espécies, escolha de áreas mais baixas (com maior concentração de água por estar constantemente submergidas pelas marés), escolha de outras árvores que propiciam o sombreamento adequado, além de técnica de retirada dos cachos ao nascerem para forçar uma mudança no ciclo da planta (CORRÊA, 2016)

O Estado do Pará é o maior produtor desse fruto, além de ser o único que vende parte da sua produção para o mercado externo, embora as quantidades exportadas sejam pouco significativas em relação ao total produzido e comercializado. Conforme a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2018), apenas, em 2015 foram embarcadas cerca de 6,2 mil toneladas de polpa de açaí, gerando mais de US\$ 22 milhões de divisas. Ainda segundo esse estudo, há a tendência de ampliação comercial com a incorporação das exigências do mercado externo, como a condição de higiene. Entretanto, o extrativismo do açaí é uma atividade típica da agricultura familiar (que utiliza pouca mão-de-obra externa), sendo que cerca de 80% do açaí é obtido de extrativismo, enquanto apenas 20% provêm de açazais manejados e cultivados (FUNDAÇÃO BANCO O BRASIL, 2010).

Com base neste contexto, esta pesquisa tem o objetivo de analisar as contribuições da aprendizagem para o melhoramento genético na cultura do açaí e na economia regional. Além disso, os objetivos específicos, destacam-se: a) descrição de aspectos econômicos relacionados à produção do açaí; e b) caracterização do melhoramento genético do fruto do açaí e a sua contribuição para a economia regional.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo foi fundamentado em uma pesquisa qualitativa exploratória. A revisão bibliográfica proporcionou sustentação teórica as situações exigidas, bem como na definição de termos específicos referente à área pesquisada. A natureza de uma pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e os pesquisador como principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 2007).

A triagem dos estudos e a análise das referências foi por meio da bibliográfica narrativa podem sujeitar-se à parcialidade dos autores, e é apropriada para a comprovação teórica de trabalhos conclusivos de curso na esfera acadêmica, particularmente: artigos, monografias, dissertações e teses (BIBLIOTECA DANTA MOREITA LEITA, 2018). Foram utilizados das pesquisas acadêmicas referentes a

abordagem e os resultados do Censo Agropecuario (2017), disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html). O mapa temático foi elaborado no software livre QGIS Las Palmas 2.18 (www.qgis.org).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O açaí é um fruto tipicamente brasileiro que possui importante função socioeconômica e ambiental para as suas respectivas regiões produtoras. O extrativismo do açaí constitui-se por peculiaridades da agricultura familiar, que carecem de força trabalho e que exigem determinado conhecimento técnico para o devido manuseio, bem como na colheita e extração. O Brasil em 2017 produziu cerca de 450.153 toneladas de açaí (Figura 1). O Estado do Pará, maior produtor do país, nesse ano produziu 397.069 toneladas do fruto o que representou 88% da produção do país, seguido do Amazonas com 5% e Amapá com 4%.

Conforme o Censo Agropecuário (2017) no Brasil foram 65.996 estabelecimentos que fizeram a extração do açaí em 2017. No Pará foram cerca de 45.655 estabelecimentos, que representou 69% na extração vegetal do açaí no país (Figura 1). Em seguida, temos o Amazonas com 19% dos estabelecimentos no país. Por outro lado, os Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Distrito Federal apresentaram, apenas, 1 estabelecimento com produção desse fruto.

Desde os anos de 1990 algumas ações concretas no sentido de elevar a produção por meio do manejo, tanto em açais originários quanto naqueles que já contam com manuseio técnico de plantio sustentável estão sendo realizadas, tanto em áreas alagadiças quanto em regiões de terra firme. Outro ponto que deve ser considerado são as pesquisas visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento genético do gênero. Dessa iniciativa, passou-se a cultivar BRS-Pará, criada pela Embrapa Amazônia Ocidental para o manejo e plantio em condições de terra firme sob um sistema de irrigação (OLIVEIRA; FARIAS NETO, 2004).

Entretanto, as pesquisas de aperfeiçoamento de técnicas, ainda, estão em fase de experimentos e descobertas como, por exemplo, no que diz respeito à distinção genotípica de descendência e de exemplares individuais de açazeiro (FARIAS NETO et al., 2012). Na literatura está estabelecida a necessidade pela comunidade científica de que é preciso uma expansão de dados e informações referentes a esta cultura, aumentando a quantidade de estudos voltados à região Norte do Brasil de onde o açazeiro tem sua origem e, por isso, deveriam concentrar-se nessa região onde há mais volume produtivo (GASPARINI et al., 2015).

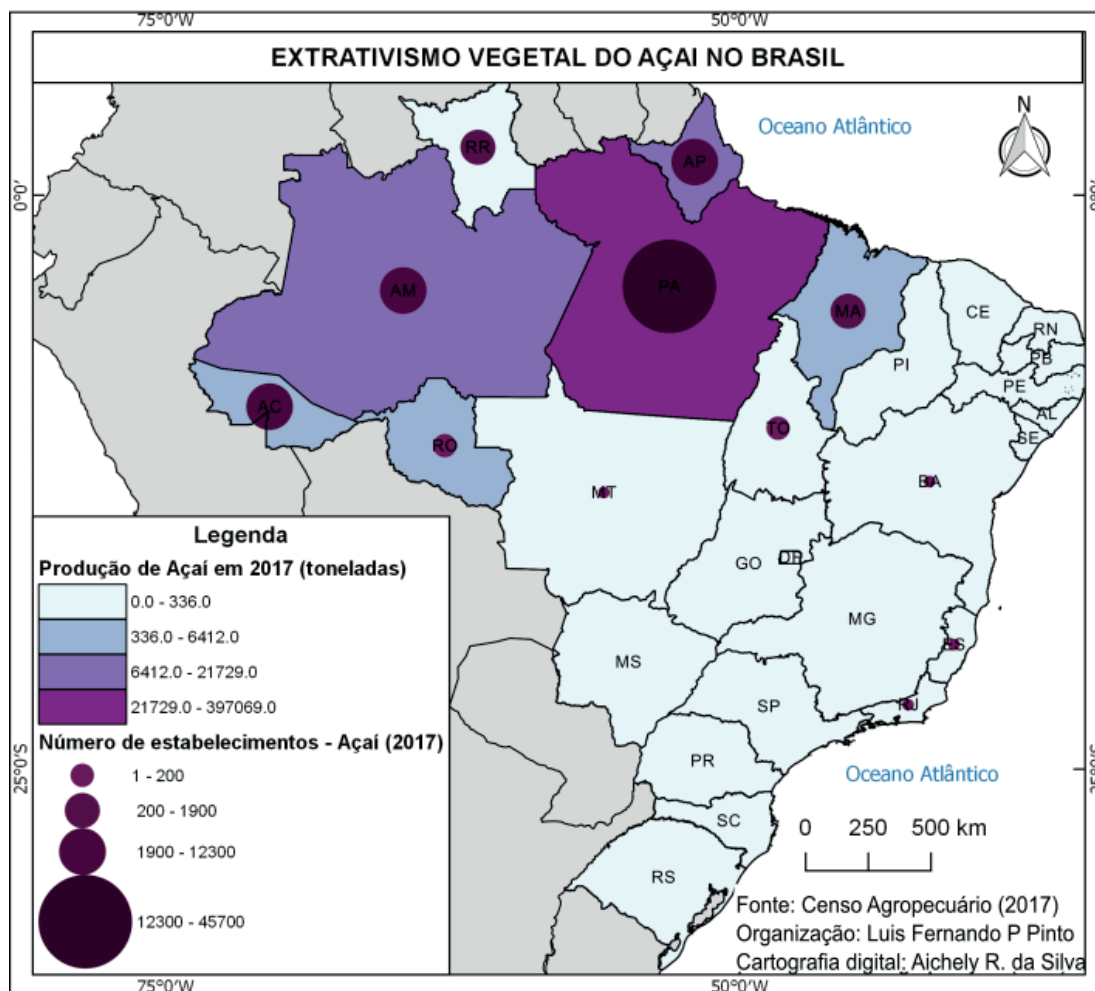


Figura 1 – Produção de açai e número de estabelecimentos em 2017.

Org: Autor (2019)

Considerando a relevância comercial do açazeiro, fica claro que a ampliação do plantio em outras regiões nos quais possuem características naturais propícias ao seu desenvolvimento é muito favorável. O zoneamento agroclimático é utilizado para o reconhecimento de locais mais propícios ao plantio de terminada cultura em regiões que possuam elementos agroclimáticos e econômicos apropriados que podem oferecer um desenvolvimento significativo da espécie. Essa técnica fundamenta-se no resultado de vetores que estabelecem as qualidades agroclimáticas identificadas nas mais variadas faixas territoriais (SANTOS et al., 2000). O zoneamento agroclimático vem sendo amplamente empregado em estudos científicos para inúmeras outras culturas – café, algodão, cana-de-açúcar, pessegueiro, acerola, manga, *Pinus*, seringueira, entre outros (WREGGE, 2005; SOUZA et al., 2006; AZEVEDO; SILVA, 2007; PILAU et al., 2007; CARAMORI et al., 2008; PORTELA et al., 2008; CASTRO et al., 2010; DALLACORT et al., 2010; PEZZOPANE et al., 2010; FARIAS NETO et al., 2012).

Paralelamente, tem sido utilizadas técnicas de geotecnologias, Sistema de Informações Geográficas (SIG) que ajudam nas pesquisas do zoneamento

agroclimático, agrupando e oferecendo essas informações pertinentes através de mapas temáticos. Dessa maneira, o zoneamento agroclimático demonstra-se importante por criar condições de melhor aproveitamento dos recursos naturais facilitando o manuseio da cultura, oferecendo um ciclo ativo de produção sustentável e geradora de renda (PEZZOPANE et al., 2012).

Na Figura 2, conforme dados do IBGE (2019) o aumento do valor da produção foi de 177% em cinco anos, entre 2012 a 2017 no Brasil. A quantidade produzida em toneladas passou de 199 mil em 2012 para 220 mil em 2017. Neste sentido, a produção de açaí no Brasil apresentou crescimento de 214%, entre 2004 a 2015, sendo a região Norte a principal produtora de açaí, nos Estados do Pará e Amazonas, além de parte do Estado do Maranhão (JUNQUEIRA; BASSO; SOUZA, 2017). O comércio do açaí está em pleno crescimento, tanto no mercado interno quanto no externo, o que impulsionará o aumento de novas áreas de plantio estritamente comercial em algumas regiões do Brasil (OLIVEIRA; FARIAS NETO; QUEIROZ, 2013).

Esse interesse pela produção em grande quantidade deve-se pelo fato de que a popularização nacional da polpa de açaí, que anteriormente era apenas um fruto consumido localmente, passou a conquistar novos mercados transformando-se em um dos pilares socio-econômicos da região produtora (OLIVEIRA; FERREIRA; SANTOS, 2007). No entanto, vale lembrar que o crescente volume das exportações, vem ocasionando uma certa dificuldade na obtenção do produto e conseqüentemente fazendo com que seus preços sofressem uma alta de valorização no mercado encarecendo o produto para o consumidor local no maior período do ano, principalmente na entressafra que acontece de janeiro a junho (NASCIMENTO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2011).

Um dos reflexos desse aumento nos preços do açaí, foi o desenvolvimento de mais áreas manuseadas nos alagadiços, estimulando também a criação de mais açazais irrigados em terra firme. Sob essa ótica, é evidente verificarmos que houveram alguns benefícios no manejo, no crescimento exponencial da produção e na elevação dos níveis de qualidade dos frutos (SANTANA; CARVALHO; MENDES, 2008).

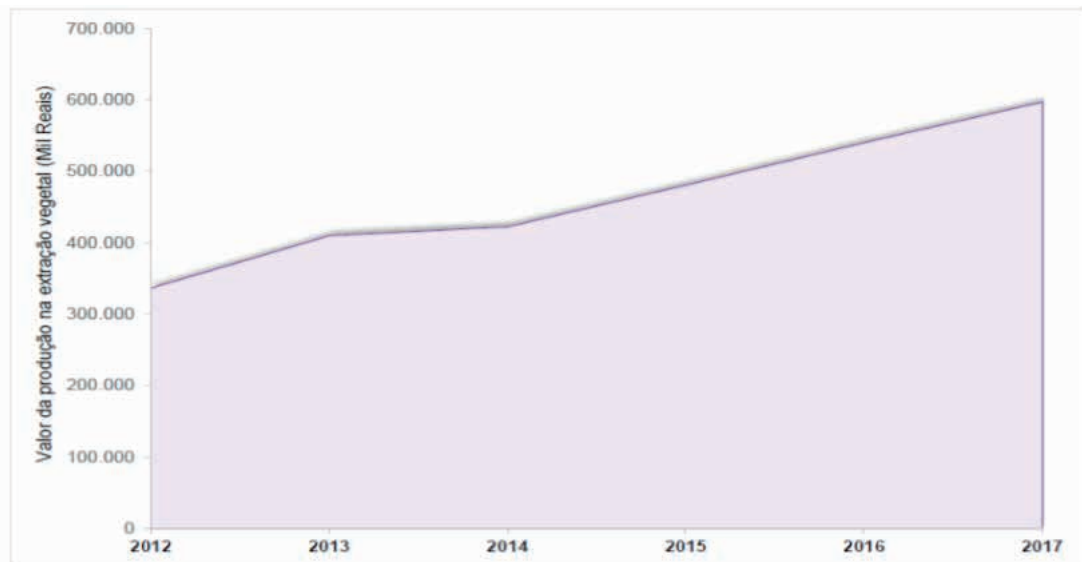


Figura 2 – Valor da produção na extração do Açaí (em mil reais).

Fonte: SIDRA (2019)

Por outro lado, é necessário que se criem mecanismos para que a produção/comercialização do açaí contribua efetivamente para o desenvolvimento regional, de forma que beneficie os produtores e a sociedade. Para Corrêa (2016) na cadeia produtiva do açaí, os ribeirinhos que trabalham na produção entregam o açaí para os outros atores, como: atravessadores, cooperativas e agroindústrias. Esses ribeirinhos poderiam ser orientados e apoiados a beneficiar e produzir a polpa, mas isso depende de um projeto maior de fomento ao desenvolvimento regional.

4 | MELHORAMENTO GENÉTICO NA CULTURA DO AÇAÍ

A partir do desenvolvimento do mercado nacional e internacional de açaí, além da produção de áreas ribeirinhas, o plantio é realizado também, em terra firme. A palmeira do açaí cultivada em terra firme pode produzir mais de 140 kg por hectare, enquanto, na floresta inundada a produção pode chegar a mais de 270 kg por hectare (FAO, 2017). Observa-se também, a utilização de áreas que antes eram utilizadas para pastagem de gado ou de agricultura de subsistência (DIMENSTEIN; FARIAS NETO, 2008).

Os programas de aperfeiçoamento vegetal apresentam como intuito principal a seleção de cultivares que somem a elevada produtividade, outros atributos esperados pelos produtores, processadores e consumidores. No que diz respeito à melhora genética do açaizeiro, os meios mais empregados consistem na instalação e seleção de progênies (descendentes) de população aberta, em geral, baseada na produção de frutos (Figura 3).

Pequeno produtor (conhecimento empírico)



CONHECIMENTO

Cultivo em terra firme e tecnologia na irrigação



Figura 3 – Contribuição do conhecimento empírico para as inovações tecnológicas no cultivo do açai

Fonte: Autor, 2019.

Na cultura do açai, além de se selecionar frutos com vista à alta produtividade, fato que contribui com os envolvidos na cadeia de processos, os processadores possuem o interesse por frutos de tamanho menor, que por conta do maior número de frutos por peso e da maior área de processamento que produz quantidade mais elevada de suco (FARIAS NETO; RESENDE; OLIVEIRA, 2011).

Os cultivares de açazeiro em terra firme são realizados com a utilização de sementes provindas de populações naturais (ecotipos) ou de programas de melhoria. Os ecotipos ou variedades são tipos de açai que desenvolvidos em ambientes naturais e que apresentam alguma característica morfológica diferente, podendo-se mencionar: o açai-branco, o açai-roxo ou comum, o açai-açu, o açai-chumbinho, o açai-espada, o açai-tinga e o açai-sangue-de-boi (OLIVEIRA; FARIAS NETO; QUEIROZ, 2013). A Embrapa Amazônia Oriental vem desenvolvendo pesquisas com o melhoramento genético e práticas de irrigação e adubação de açazeiro de terra firme para produção na entressafra (OLIVEIRA et al., 2007). Os primeiros resultados são apresentados a técnicos extensionistas em área de produtor no município de Igarapé-Açu, nordeste do Pará.

No melhoramento de plantas mais resistentes, os métodos de análise genética exercem função primordial no diagnóstico das quantidades genéticas dos candidatos, proporcionando uma escolha mais precisa. A escolha da técnica de seleção, entre os ascendentes de meio-irmãos ou, então entre e dentro dos ascendentes de meio-irmãos, em uma análise de ascendentes é determinada depois de examinar os resultados dos padrões e dos ganhos genéticos. Considerando que o maior

comércio de açaí está relacionado ao tipo roxo ou tem antocianinas – responsável pela pigmentação rubi que apresentam a capacidade de produção superior a dez cachos anualmente, possuindo bom peso e elevado rendimento de frutos e da parte utilizada para extração da polpa (OLIVEIRA; FERREIRA; SANTOS, 2007).

Entre esses fatores que contribuem para seleção de frutos mais produtivos estão a luminosidade e o processo de germinação. A capacidade de desenvolvimento da planta pode ser alusiva à possibilidade de adaptar-se às circunstâncias luminosas do local. As sementes apresentam sensibilidade à baixa temperatura, sendo inviabilizadas quando armazenadas em temperaturas inferiores a 15°C. Para se manter a ‘vida útil’ das sementes sugestiona-se que a redução dos níveis de água não ultrapassem o decréscimo de 37%, sendo importante também, conservá-las em embalagens de polietileno e armazená-las em espaços com temperatura de 20°C. Tais medidas possibilitam a estocagem por até seis meses sem que ocorra perda do poder germinativo (NASCIMENTO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2011). Em regiões inundáveis o açaizeiro cresce no entorno de vegetações de pequeno porte com baixa luminosidade.

Sampaio e Bernardes (2004) estudaram o resultado da incidência solar no princípio do desenvolvimento de novas plantas de *Euterpe oleracea* em sistemas agroflorestais da cidade de Bragança - Pará. Os autores mencionados constataram grande maleabilidade no desenvolvimento e na capacidade de absorção solar acessível, perante o grau de intensidade de irradiação. Os mesmos verificaram que a adaptação na área de irradiação vai do abundante sombreamento até a grande intensidade de irradiação, concluindo que o desenvolvimento aumentou cerca de 80% com o fornecimento de luz e que a capacidade de adaptação aumentou conforme os anos de vida dos açaizeiros.

O princípio do desenvolvimento da *Euterpe* em diversos níveis de luminosidade, na Mata Atlântica no estado de Santa Catarina, foi menor em situações com grande sombreamento (cerca de apenas 2% a 6% da incidência solar) e expostas totalmente ao Sol, e o maior desenvolvimento ocorreu perante incidência solar de 20% a 30%, revelando pouca eficiência competitiva em áreas abertas e mediante céu nublado (NAKAZONO; COSTA; FUTATSUG; PAULILO, 2001).

De acordo com a categorização da germinação das palmeiras, o desenvolvimento germinativo é moderadamente devagar e heterogênico. O aparecimento dos brotos começa após 25 dias do plantio e firma-se após os 50 dias. As sementes provenientes de frutos maduros e plantadas logo após a extração da polpa, apresentado nível de umidade maior do que 40% a 45%, normalmente manifestam germinação maior que 90% (NASCIMENTO; OLIVEIRA; CARVALHO, 2011). A escolha da técnica de seleção, entre os ascendentes de meio-irmãos ou então entre e dentro dos ascendentes de meio-irmãos, em uma análise de

ascendentes é determinada depois de examinar os resultados dos padrões e dos ganhos genéticos. Para que a escolha de plantas anexadas aos ascendentes seja realizada, além de haver semelhanças genéticas no interior dos componentes, esta particularidade deve expor grande herdabilidade, visto que a seleção é realizada baseada na análise de plantas distintas dentro do componente; assim sendo, a taxa de acerto é menor à alcançada quando a seleção é efetuada a partir da média ou nos totais de componentes. Este fator é devido ao encolhimento da ação das falhas durante os experimentos no qual se empregam médias, ao invés de indivíduos, como método de seleção (HIGA; SILVA, 2006).

O fruto do açaí é a base da economia de mais de 20 municípios, apenas, no Pará cerca de 25.000 famílias estão diretamente envolvidas em atividades de extração, transporte, comercialização e industrialização desses frutos. Conforme Oliveira (2005) a produtividade pode ser com o sistema de manejo dos açaizais nativos, assim ampliando a produção de insumos do açaizeiro e ainda estimular o reflorestamento da região. Segundo Souza e Souza (2018) os principais consumidores do produto no exterior são Estados Unidos, Japão, Argentina e Chile.

Neste sentido, o aumento na produção do açaí está sendo impulsionado pela adoção de inovações tecnológicas no processo produtivo, com a ampliação dos cultivos em terra firme, utilizando tecnologia de irrigação e pela alta de preço do fruto no mercado, determinado pela demanda. Corrêa (2016) ressalta que é necessário um projeto de desenvolvimento regional para a Amazônia, baseado na realidade e nas sociedades, especialmente, nas áreas produtoras do açaí. Tal projeto poderia ser desenvolvido pelo princípio da produção agroecológica que produz sem destruir o ambiente, porém, seria necessário incluir as pessoas que participam desse processo, melhorando as suas condições de existência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foram analisadas as principais influências do melhoramento genético na cultura do açaí para obter um processo produtivo mais rentável que poderá contribuir para o desenvolvimento regional, especialmente, da região amazônica. O Estado do Pará é o maior produtor nacional do fruto do açaí, abastecendo o mercado local, regional e internacional. Entretanto, outras unidades da federação como Bahia, Espírito Santo e Rio Janeiro estão produzindo esse fruto, mas em menor escala.

A cadeia produtiva do açaí engloba diversos atores sociais, tais como: ribeirinho, atravessador, associação e agroindústria. A produção do açaí no Brasil é, principalmente, extrativista realizada pela agricultura familiar com baixa tecnologia empregada no processo. A relação do extrativista que antes comercializava, apenas

o palmito do açaí começa a mudar, passando para o cultivo do fruto, a dedicação para uma melhor produtividade e o reflorestamento das áreas. A produção desse fruto contribui em vários aspectos regionais, tais como: renda, valorização cultural, aumento da qualidade de vida, crescimento do número de empregos diretos e indiretos, desenvolvimento regional de forma sustentável e investimentos em pesquisas, além da preservação da natureza.

Constatou-se também que o método de modelos mistos é o mais aplicado em esquemas de melhoramento genético de gêneros mais resistentes, principalmente, para o cultivo irrigado. O conhecimento empírico do produtor/extrativista está dando apoio para o avanço tecnológico na produção do açaí, especialmente, para superar a limitação da oferta do produto, como em períodos da entressafra. Para isso, técnicas como a domesticação e o melhoramento genético estão ampliando a capacidade de produção e a abrangência do mercado nacional e internacional. Os produtos ofertados no mercado com base no açaí demonstram influências importantes na economia brasileira, e com tendência de crescimento devido ao potencial ambiente mercadológico para os produtos advindos do açaí, como alimentícios, farmacêuticos e estéticos.

Neste sentido, sugere-se, que outros estudos sejam desenvolvidos para discutir e fortalecer o tema da presente pesquisa. Deve-se considerar as variáveis como: poder de compra dos produtores, a melhoria da qualidade de vida, o mercado (local, regional, nacional e internacional), e a legislação que protege esse ambientes.

REFERÊNCIAS

- ALLARD, R. W. **Principles of plant breeding**. 264 p. New York: John Wiley & Sons Press, 2001.
- ARAÚJO, S. A. C.; DEMINICIS, B. B. Fotoinibição da fotossíntese. **Revista Brasileira de Biociências**, v. 7, n. 4, pp. 463-472, out./dez. 2009.
- ATROCH, A. L. **Avaliação e seleção de progênies de meios-irmãos de guaranazeiro (*Paullinia cupana var. sorbilis* (Mart.) Ducke), utilizando caracteres morfoagronômicos**. 2009. 72 f. Tese (doutorado). UFAM - Universidade Federal do Amazonas. Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia - INPA. Manaus: UFAM/INPA, 2009.
- AZEVEDO, P. V. de.; SILVA, F. D. dos. S. Risco climático para o cultivo do algodoeiro na região nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Meteorologia**, v. 22, n. 3, pp. 408-416, 2007.
- BIBLIOTECA DANTE MOREIRA LEITE. **O que é Revisão da Literatura?** Instituto de Psicologia. USP – Universidade de São Paulo. p. 2. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2018.
- BRASIL. **Alimentos Regionais Brasileiros**. MS - Ministério da Saúde. SAS - Secretaria de Atenção à Saúde. DAB - Departamento de Atenção Básica. 2. ed., 486 p. ISBN: 978-85-334-2145-5. Brasília: MS/SAS/DAB, 2015.
- CARAMORI, P. H. et al. Zoneamento agroclimático para o pessegueiro e a nectarineira no estado do

Paraná. **Revista Brasileira de Fruticultura**, v. 30, n. 4, pp. 1.040-1.044, 2008.

CASTRO, F. S. et al. Zoneamento agroclimático para espécies do gênero *Pinus* no estado do Espírito Santo. **Floresta**, v. 40, n. 1, pp. 235-250, 2010.

CAVALCANTE, A. S. L. **Respostas morfogenéticas in vitro de açázeiro (*Euterpe oleracea* Mart.) e de cupuaçuzeiro (*Theobroma grandiflorum* (Willd. Ex. Spreng.) Schum)**. 2001. 124 f. Tese (Doutorado em Fitotecnia). UFC - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2001.

CEDRIM, P. C. A. S.; BARROS, E. M. A.; Nascimento, T. G. Do. Propriedades antioxidantes do açai (*Euterpe oleracea*) na síndrome metabólica. **Braz. J. Food Technol.**, v. 21, p.1-7, 2018.

CONFORTO, E. C.; CONTIN, D. R. Desenvolvimento do açazeiro de terra firme, cultivar Pará, sob atenuação da radiação solar em fase de viveiro. **Bragantia**, v. 68, n. 4, pp. 979-983. 2009.

CORRÊA, R. B. A PRODUÇÃO DO AÇAÍ NA AMAZÔNIA TOCANTINA: PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL. **Anais... XVIII Encontro de Nacional de Geografos**. São Luis – MA, 2016.

COSTA, C. J.; MARCH, I. E. C. S. **Germinação de sementes de palmeiras com potencial para produção de agroenergia**. Informativo nº 18. pp. 39-50. Abrates, 2008.

CRUZ, C. D. **Princípios da genética quantitativa**. UFV - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa: UFV, 2005.

IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. Disponível em: https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/templates/censo_agro/resultadosagro/index.html. Acesso em: 04 de jun. 2019.

DALLACORT, R. et al. Aptidão agroclimática do pinhão manso na região de Tangará da Serra, MT. **Revista Ciência Agronômica**, v. 41, n. 3, pp. 373-379, 2010.

DAPONT, E. E. C. **Aceleração da Germinação e Sombreamento na Formação de Mudas de Açai**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia). Universidade Federal do Acre - UFAC. Programa de Pós-Graduação em Agronomia. Rio Branco: UFAC, 2012.

DIMENSTEIN, L.; FARIAS NETO, J. J. T. de. **Dados preliminares para a produção de frutos em açazeiros sob irrigação em terra firme no Estado do Pará**. pp. 139-144. Fortaleza: Instituto Frutal, 2008.

EMBRAPA RONDÔNIA. **Cultivo do Açazeiro (*Euterpe oleracea* Martius) no Noroeste do Brasil**. Editor técnico: Victor Ferreira de Souza et al. Porto Velho, RO: Embrapa Rondônia, 2018. 90 p.

FAO. Food and Agriculture Organization of the United Nations. **Palm trees and diverse other species**. Disponível em: <http://www.fao.org/3/i2360e/i2360e04.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

FARIAS NETO, J. T. de; MULLER, A. A.; OLIVEIRA, M. S. P.; ESPÍRITO SANTO, D. E.; SILVA, M. A. Variabilidade genética entre duas procedências de açazeiro (*Euterpe oleracea* Martius). **Boletim de Pesquisa Florestal**, n. 46, pp. 97-104, 2003.

FARIAS NETO, J. T. de; et al. Parâmetros genéticos e ganhos com a seleção de progênies de *Euterpe oleracea* na fase juvenil. **Cerne**, v. 18, n. 3, p. 515-521. Cerne, 2012.

FARIAS NETO, J. J. T. T. de; QUEIROZ, J. J. A. A. L. L. de. Açazeiro: Cultivo e Manejo para Produção de Frutos. **Anais... ENAAG 2013 - VI Encontro Amazônico de Agrárias**. UFRA - Universidade Federal Rural da Amazônia. 20 p. Belém: UFRA, 2013. Disponível em: <<https://www.alice.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/994953/1/CULTIVO20.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2018.

FARIAS NETO, J. T. de; RESENDE, M. M. D. D. V. V. de; OLIVEIRA, M. do S. P. de. Seleção Simultânea em Progênies de Açaizeiro Irrigado para Produção e Peso do Fruto. **Revista Brasileira de Fruticultura**, v. 33, n. 2, p. 532-539, 2011.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Fruticultura - Açaí**. Disponível em: <https://www.bb.com.br/docs/pub/inst/dwn/Vol2FruticAcai.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2019.

GAMA, J. R. V.; BOTELHO, S. A.; BENTES-GAMA, M. M.; SCOLFORO, J. R. S. Estrutura e potencial futuro de utilização da regeneração natural de floresta de várzea alta no município de Afuá, Estado do Pará. **Ciência Florestal**, v. 13, n. 2, p. 71-82, 2003.

GASPARINI, K. A. C.; FONSECA, M. D. S.; PASTRO, M. S.; LACERDA, L. C.; SANTOS, A. R. dos. Zoneamento agroclimático da cultura do açaí (*Euterpe oleracea Mart.*) para o estado do Espírito Santo. **Revista Ciência Agronômica**, v. 46, n. 4, p. 707-717, 2015.

HIGA, A. R.; SILVA, L. D. **Certificação da Produção de Sementes e Mudanças de Espécies Florestais Nativas**. pp. 65-77. Curitiba: FUPEF, 2006.

JUNQUEIRA, A. A.; BASSO, V. M.; SOUZA, N. D. de. Evolução da produção de açaí no período de 2004 a 2015. **Anais... I SEAFOR – Semana de Aperfeiçoamento em Engenharia Florestal**. UFPR, 2017.

LARCHER, W. **Ecofisiologia vegetal**. São Carlos: RiMa Artes e Textos, 2000. 531 p.

LÜDKE, M. M.; ANDRÉ, M. M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.

MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para Elaboração de Trabalhos Acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

NAKAZONO, E. M.; COSTA, M. C.; FUTATSUG, K.; PAULILO, M. T. S. Crescimento inicial de *Euterpe edulis Mart.* em diferentes regimes de luz. **Revista Brasileira de Botânica**, v. 24, n. 2, p. 173-179, 2001.

NASCIMENTO, W. M. O. do; OLIVEIRA, M. S. P. de; CARVALHO, J. E. U. de. **Produção de mudas de açaizeiro a partir de perfilhos**. Comunicado Técnico nº 231. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2011.

NOGUEIRA, O. L.; FIGUEIRÊDO, F. J. C.; MÜLLER, A. A. **Açaí**. Embrapa Amazônia Oriental. Sistemas de Produção nº 4. 2. ed. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2006.

OHASHI, S. T.; KAGEYAMA, P. Y. **Variabilidade genética entre populações de açaizeiro (*Euterpe oleracea Mart.*) do estuário amazônico**. Belém: CEJUP, 2004. pp. 11-26.

OLIVEIRA, M. do S. P. de; NETO, J. T. de F. **Açaizeiro para Produção de Frutos em Terra Firme**. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2005. Embrapa Amazônia Oriental. Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento, 114 p.

OLIVEIRA, M. M. do S. P. de; FARIAS NETO, J. T. de. **Cultivar BRS-Pará: açaizeiro para produção de frutos em terra firme**. Comunicado Técnico nº 114. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2004. pp. 1-3.

OLIVEIRA, M. do S. P. de; FERREIRA, D. F.; SANTOS, J. B. dos. Divergência genética entre acessos de açaizeiro fundamentada em descritores morfoagronômicos. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, v. 42, p. 501-506, 2007.

- OLIVEIRA, M. do S. P. de; _____; LEMOS, M. A.; SANTOS, V. F.; SANTOS, E. O. Correlação fenotípicas entre caracteres vegetativos e de produção de frutos em açaizeiro. **Revista Brasileira de Fruticultura**, v. 22, n. 1, p. 1-5, 2000.
- OLIVEIRA, M. do S. P. de; AMORIM, E. P.; SANTOS, J. B. dos; FERREIRA, D. F. Diversidade genética entre acessos de açaizeiro baseada em marcadores RAPD. **Ciênc. agrotec.**, v. 31, n. 6, p. 1645-1653, 2007.
- PAIVA, J. R.; CAVALCANTA, J. J. V.; BARROS, L. M.; CORRÊA, M. C. M.; MAIA, M. C. C.; COSTA FILHO, A. B. Seleção de clones de cajueiro comum pelo método em tandem e índice de classificação. **Ciência e Agrotecnologia**, v. 3, p. 765-772, 2007.
- PEZZOPANE, J. E. M. (2012). **Agrometeorologia: aplicações para o Espírito Santo**. 174 p. Alegre: CAUFES, 2012. 174 p.
- PEZZOPANE, J. E. M. et al. Zoneamento de risco climático para a cultura do café Conilon no Estado do Espírito Santo. **Revista Ciência Agronômica**, v. 41, n. 3, p. 341-348, 2010.
- PILAU, F. G. et al. Zoneamento agroclimático da heveicultura para as regiões Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. **Revista Brasileira de Agrometeorologia**, v. 15, n. 2, p. 161-168, 2007.
- PIÑA-RODRIGUES, F. M. C. **Palestra apresentada em evento da Rede de Sementes RIOESBA**. Curitiba: FUPEF, 2002. pp. 13 - 40.
- PORTELA, G. L. F. et al. Zoneamento agroclimático da cultura da mangueira no Estado do Piauí. **Revista Brasileira de Fruticultura**, v. 30, n. 4, p. 1.036-1.039, 2008.
- SAMPAIO, L. S.; BERNARDES, M. S. **Radiação e crescimento de plantas jovens de açaizeiro em sistemas agroflorestais**. Tese (Doutorado em Fitotecnia). Universidade de São Paulo - USP. Piracicaba: USP, 2003. 59 p.
- SANTANA, A. C. de; CARVALHO, D. F.; MENDES, F. A. T. **Análise sistêmica da fruticultura paraense: organização, mercado e competitividade empresarial**. Belém: Banco da Amazônia, 2008. 255 p.
- SANTOS, A. R. et al. Zoneamento agroclimático para a cultura do café *conilon* (*Coffea canephora* L.) e *arábica* (*Coffea arabica* L.), na bacia do Rio Itapemirim, ES, Brasil. **Engenharia na Agricultura**, v. 8, n. 1, p. 19-37, 2000.
- SIDRA. IBGE. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6615>. Acesso em: 05 de jun 2019.
- SILVA, I. M.; SANTANA, A. C. de; REIS, M. S. Análise dos retornos sociais oriundos de adoção tecnológica na cultura do açaí no estado do Pará. **Amazônia: Ciência e Desenvolvimento**, v. 2, n. 3, p. 25-37, 2006.
- SILVA, M. M. C.; ANDRADE, A. da. **Estabelecimento de Teste de Progênie de *Euterpe oleracea* MART. (AÇAÍ)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais e Ambientais). Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Faculdade de Ciências Agrárias. Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais e Ambientais. Manaus: UFAM, 2011. 102 p.
- SOUZA, L. G. de S. e; SOUZA, M. R. de S. Crescimento da produção de açaí e castanha-do-brasil no Acre. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, v. 10, n. 3, 2018.
- SOUZA, M. J. H. de. et al. Potencial agroclimático para a cultura da acerola no Estado de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 10, n. 2, p. 390-396, 2006.

TONETTI, E. L.; NEGRELLE, R. R. B. Dinâmica de banco de sementes de plântulas de palmitero em ambiente natural. **Scientia Agrária**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2001.

TSUKAMOTO FILHO, A. A.; MACEDO, R. L. G.; VENTURIN, N. MORAIS, A. R. Aspectos fisiológicos e silviculturais do palmitero (*Euterpe edulis Martius*) plantado em diferente tipo de consórcio no município de Lavras, Minas Gerais. **Cerne**, v. 7, n. 1, pp. 41-53, 2001.

VENTURIERI, G. C.; SOUZA, M. S. de; CARVALHO, J. E. U de; NOGUEIRA, O. L. **Plano de manejo para os polinizadores do açaizeiro *Euterpe oleracea* (Arecaceae)**. Rio de Janeiro: FUNBIO, 2014. pp. 97-129.

WREGGE, M. S. et al. Regiões potenciais para cultivo da canade-açúcar no Paraná, com base na análise do risco de geadas. **Revista Brasileira de Agrometeorologia**, v. 13, n. 1, p. 113-122, 2005.

INCLUSÃO, CIDADANIA E HOMOSSEXUALIDADE: IMPLICAÇÕES E PERCEPÇÕES NAS CLASSES DA EJA

Data de aceite: 27/03/2020

Yara da Paixão Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA/UNEB, professora da Rede Municipal de Camaçari, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional-GEPALE-BA.
E-mail: yara.dapaixoferreira@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6570021205386801>

Sônia Vieira de Souza Bispo

Mestra em Educação de Jovens e Adultos Universidade do Estado da Bahia- MPEJA, professora do município de Souto Soares-BA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional - GEPALE-BA.
E-mail: sany-souza@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6755422627274803>

Nildélia Souza Silva

Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia - MPEJA, professora do município de Lauro de Freitas-BA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional - GEPALE-BA. E-mail: nildelia-souza@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3700479222408835>

RESUMO: O artigo intitulado Inclusão, cidadania e homossexualidade: implicações e percepções nas classes da EJA traz a discussão da orientação sexual e seus reflexos

no processo da docência na EJA na perspectiva da inclusão através da seguinte problemática: Como acontece a relação social e didática entre docentes e discentes da EJA, a partir da orientação sexual, focada na homossexualidade no contexto da inclusão? Tendo como objetivo analisar os discursos, as relações sociais e didáticas entre educandos e educadores em relação a questão da homofobia, enfatizando a questão da homossexualidade no contexto da inclusão. No que concerne à metodologia científica aplicada, foi utilizada a pesquisa qualitativa pautada nas ideias de Desgagné (2007), que trata da instrumentalização colaborativa numa visão socioconstrutivista. Os sujeitos da pesquisa foram discentes e docentes da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Dentre os teóricos corroboradores temos Okita (2007); Prado e Ribeiro (2015); Reed (1993) dentre outros. Concluímos que se faz necessário estudos, pesquisas e políticas públicas sobre gênero e sexualidade na educação, visando intervenções em escolas para lidar com a orientação sexual focada na homossexualidade. Sugerindo formação docente, pesquisas e práticas didáticas pautadas nos sujeitos e suas afetividades e sua orientação sexual.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; EJA; Orientação sexual; Homossexualidade.

INCLUSION, CITIZENSHIP AND HOMOSEXUALITY: IMPLICATIONS AND PERCEPTIONS IN EJA CLASSES

ABSTRACT: The article entitled Inclusion, Citizenship and Homosexuality: Implications and Perceptions in the EJA Classes brings the discussion of sexual orientation and its reflexes in the teaching process in EJA from the perspective of inclusion through the following problematic: How does the social and didactic relationship between teachers and students of EJA, from sexual orientation, focused on homosexuality in the context of inclusion? Aiming to analyze the discourses, social and didactic relations between students and educators in relation to the issue of homophobia, emphasizing the issue of homosexuality in the context of inclusion. Regarding the applied scientific methodology, it was used the qualitative research based on the ideas of Desgagné (2007), which deals with collaborative instrumentalization in a socio-constructivist view. The research subjects were students and teachers of Youth and Adult Education-EJA. Among the corroborating theorists are Okita (2007), Prado and Ribeiro (2015); Reed (1993) among others. We conclude that studies, research and public policies on gender and sexuality in education are necessary, aiming at interventions in schools to deal with sexual orientation focused on homosexuality. Suggesting teacher education, research and didactic practices based on the subjects and their affectivity and their sexual orientation.

KEYWORDS: Inclusion; EJA; Sexual orientation; Homosexuality.

INTRODUÇÃO

No final do século XX, Simone de Beauvoir e Luce Irigaray através das ideias feministas trouxeram ao cenário mundial discussões e debates acerca da figura da mulher na sociedade abrindo discussões que foram ampliadas no que concerne as questões sobre sexualidade. Seguindo a linha temporal e histórica, não cabe mais na contemporaneidade o binômio “homem” e “mulher” como classificação do gênero humano e de orientação sexual. Pois, somos uma sociedade de gênero indefinido. Visto que temos uma diversidade de sujeitos, com diversas escolhas e modos de se relacionar com o outro.

Neste contexto, a heteronormatividade segundo Rich (1999) é o “conceito que expressa a histórica naturalização da heterossexualidade como referência de normalidade do comportamento e identidade sexual “e diante dessa conjuntura de preconceito, gays e lésbicas são inferiorizados através de atitudes e ações homofóbicas. A homofobia que é um “termo utilizado para conceituar a violência e a discriminação contra indivíduos que apresentam orientação sexual diferente da heterossexual” tem sido alvo de debates na contemporaneidade. Sendo assim,

existe a necessidade de se falar dessa temática em variados espaços de discussão e pesquisa, principalmente quando adentramos no cenário educacional. Sobretudo nas classes da Educação de Jovens e Adultos- EJA, que traz esse recorte plural por ser um cenário de sujeitos diversos e de identidades diversas.

Pautado nos estudos referentes a sexualidade falar da temática fora da heterossexualidade, ainda é tabu. Gays e lésbicas, ainda sofrem discriminação e até mesmo agressões verbais e físicas em alguns seguimentos da sociedade, no que diz respeito a sua orientação sexual. Indicando a necessidade da amplitude de pesquisas e trabalhos que abordem tal temática, principalmente no âmbito social. Um dos exemplos a retratar foi a dificuldades na abordagem sobre o tema “homossexualidade” como pesquisa, até mesmo na busca de literatura especializada sobre o tema. Neste contexto, o estudo em questão foi baseado na identidade sexual, que trata a questão da orientação sexual com foco na “homossexualidade”. Principalmente no que concerne ao combate a homofobia e a promoção da diversidade. Esse estudo partiu da necessidade de se tratar do tema em uma escola da EJA que apresentava algumas ações de agressão, violência verbal e até mesmo descaso com a temática e com os sujeitos que assumiam sua homossexualidade. E que queriam respeito em relação a sua orientação sexual e que também gostariam que a questão fosse pauta educativa. Diante de tais reflexões surgiu a seguinte problemática: Como acontece a relação social e didática entre docentes e discentes da EJA, a partir da orientação sexual, focada na homossexualidade, no contexto da inclusão? O estudo teve como objetivo analisar os discursos, as relações sociais e didáticas entre educandos e educadores em relação a questão da homofobia, enfatizando a questão da homossexualidade no contexto da inclusão. Bem como desmistificar tabus e preconceitos que ainda permeiam nossas casas, nossas vidas e as sociedades de cunho ocidental “que entende que “biologicamente, a espécie humana se define em dois grupos: o sexo feminino e o sexo masculino”, e que conforme uma “determinação genética, quem porta os cromossomos XX é biologicamente mulher e quem porta os cromossomos XY é biologicamente homem” (OLIVEIRA, 2004 apud FACCHINI & BARBOSA, 2006). Esse conceito muitas vezes faz parte do discurso que alguns sujeitos designam ao pensar em orientação sexual. Compactuando com o discurso em favor da homofobia. A metodologia utilizada foi de cunho empírico-qualitativo, dentro de uma abordagem colaborativa na área educativa. No que concerne à metodologia científica aplicada, foi utilizada a pesquisa qualitativa pautada nas ideias de Desgagné (2007), que trata a instrumentalização colaborativa numa visão socioconstrutivista do “saber”, relacionando a educação ao contexto de pesquisa e docência; coadunando teoria e prática de forma crítica, na produção de dados e na análise das práticas educativas. Na mesma vertente, Ibiapina (2016) fala da investigação na perspectiva colaborativa de construção

de saberes implicando os agentes envolvidos em prol de uma educação mais igualitária e justa, através de um movimento reflexivo-colaborativo em que a docência tem potencial de análise e transformações das realidades educativas. Onde o processo ocorre diante da colaboração de pesquisadores e docentes no processo de pesquisa e da formação de forma crítica interpretativa, pressupondo a relação intrínseca entre a pesquisa e a formação. Os sujeitos da pesquisa foram discentes e docentes de uma escola da rede municipal de Camaçari. Inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica em busca de autores e conceitos que assegurassem arcabouços teóricos sobre a questão da homofobia e sexualidade, especificamente na homossexualidade e a EJA. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado contendo questões abertas e fechadas, composto por cinco questões pertinentes a pesquisa. O lócus da pesquisa foi uma escola municipal, localizada na cidade de Camaçari – BA, que contempla classes da EJA como tempo de formação (cada seguimento equivale a duas séries do ensino fundamental I). Para designar o processo de pesquisa designamos letras para citar as respostas dos participantes sem identificá-los. Os sujeitos da pesquisa foram doze discentes e doze docentes, totalizando 24 colaboradores. Os docentes são de disciplinas diversas com idade de 45 à 55 anos. E os discentes são desempregados, ambulantes, trabalhadores formais, informais com idades entre 17 à 60 anos.

Ao tratarmos da homossexualidade a história retrata que a mesma questão foi indicada como patologia e transtorno psiquiátrico no passado. Costa e Nardi (2015) destacam que a homossexualidade foi patologizada até meados da década de 1970. E o que mobilizou processos de mudanças sobre a temática não foi a ciência e sim o ativismo político, iniciado na Europa no século XIX. Em 1973 o “homossexualismo” foi retirado do manual de doenças mentais por conta dos movimentos coletivos pelos direitos sexuais LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e travestis/transsexuais). Em 1972 surge o livro que popularizou e introduziu a questão do preconceito contra a orientação sexual, que designava que a “Homofobia é o pavor de estar próximo as homossexuais –e no caso dos próprios homossexuais auto aversão” (Weinberg, 1972, p.8). Fato que percebemos na atualidade, pois muitos homossexuais ainda se constroem e se escondem perante sua orientação sexual. Se tornando um ser castrado dos seus direitos e escolhas, ou seja do seu direito de ser livre e de ter seus direitos respeitados. Ao pensarmos nos movimentos coletivos e na luta dos homossexuais no Brasil de acordo com Hiro Okita (2007 p, 15-17) “em 1977 no Estado de São Paulo surgiram diversos movimentos pautado na democracia a partir do lançamento da classe trabalhadora no ABC paulista. Pautado no lema “liberdades democráticas”, surgiram novos movimentos, debates e grupos, tratando de temas como o feminismo, o racismo. Neste contexto surgiram pequenos agrupamentos no Rio de Janeiro e São Paulo, que começaram a

discutir o problema da sexualidade, e das restrições impostas aos homossexuais. Em 1980 acontece um ato público e uma passeata de quase mil pessoas entre homossexuais, feministas e travestis, transformando o 13 de junho no Dia Nacional da Luta Homossexual. Delimitando assim, o processo de luta e libertação dos homossexuais coadunando na inter-relação com outros movimentos. E nos anos 80, se formaram novos cenários de lutas os homossexuais, ao lado das mulheres, dos negros, dos índios e ecologistas, formaram o cenário das lutas reivindicatórias dos anos 80, à revelia e quase contra qualquer outro movimento político ou social que lutasse pela transformação do sistema. Porém, a de se ressaltar que os balanços destes debates deixaram em evidência que as “lutas maiores” relegavam aos homossexuais o espaço de “luta menor” e, portanto, de pouca relevância, ou pelo menos, de pouca importância imediata. De um lado pressionados pela esquerda ortodoxa com sua moral burguesa. O autor relata que no que se refere ao movimento de libertação homossexual militante, existia um tabu universal de que a homossexualidade não era tópico para uma discussão séria. O tema restringia-se apenas a livros psiquiátricos, condenações, piadas degradantes e literaturas veladas. O que ainda persiste nos nossos dias atuais. Pois, a homossexualidade, tem suas origens e a história do preconceito, o anti-homossexual no anonimato, pois verdades têm sido escondidas e deturpadas perante a sociedade. Em pleno século XXI ainda temos sujeitos que apoiam o discurso machista, sexista e de preconceito de vários seguimentos da sociedade. Fernandez; Martins; Nascimento e Mott (2010) ao mapear o conceito e a teoria acerca da homossexualidade destaca a violência sofrida por homossexuais que pode ser simbólica indo até a violência fatal. Violência que muitas vezes é incentivada pelos meios de comunicação, que por algumas vezes reforçam o imaginário social e as crenças coletivas, “a violência homofóbica é também praticada pelos meios de comunicação, à medida que pode colaborar para a veiculação e perpetuação de valores dominantes de intolerância, ampliando a vulnerabilidade dos homossexuais”. Trazendo um recorte militarista e excludente e que tem o discurso de perda de muitos direitos conquistados a partir de muita luta dos coletivos.

A homossexualidade entra nesse discurso excludente também no campo educacional. Em algumas escolas encontramos alguns alunos e professores da EJA que apoiam esse discurso. O que lamentavelmente traz o cenário de exclusão de muitos grupos e seguimentos da sociedade, inclusive dos homossexuais que são sujeitos advindos de exclusões e do não acesso a uma educação pautada na igualdade da cidadania. Assim, a repressão anti-homossexual tem obrigado muitos a se esconderem como seres humanos, atrás de uma máscara de conformismo heterossexual. Omitindo sua orientação sexual, sua identidade social e política, e como outros grupos os homossexuais são oprimidos. Pois, ao pensarmos em

direitos, o social e o coletivo é um setor sobre o qual recaem muitos preconceitos e ideias distorcidas. Assim, a “homossexualidade muitas vezes é rotulada e apreendida pela repressão como conduta desviante tomadas como ilegais” e são muitas vezes reveladas na condição de homofobia institucional e manifestada em diferentes setores da sociedade civil e política, inclusive pela escola dentre outros denominada por Althusser (1992, p. 275) como “aparelhos ideológicos do Estado “.

Mas, devemos ressaltar que na atualidade temos uma maior abertura de espaços de luta dos homossexuais pelo respeito à sua cidadania, contamos com vários movimentos que tratam do respeito à diversidade e à cidadania de todos, inclusive dos homossexuais, gays e transexuais. Anualmente temos movimentos que tomam as ruas de diversas cidades a exemplo a Parada do Orgulho GLBT; Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis e Transexuais; Parada do Movimento Homossexual. Essa abertura se deu a partir de 2004 através do Programa “Brasil sem Homofobia”, os ativistas contribuem na proposição ré no controle social de políticas públicas. Abramovay (2009) diz que “a homofobia, não deve ser compreendida somente como uma violência repressiva. Ela parece ter um caráter pedagógico de dizer que a minoria sexual está reservada a um lugar específico: “dentro do armário”. E quando ocultamos o direito da orientação sexual, invisibilizamos nosso direito. Fernandez; Martins; Nascimento e Mott (2010) destaca que a orientação sexual pode ser manipulada na interação humana, portanto a homossexualidade é mais passível de manipulação do que características “naturais” tais como: sexo, cor/raça e etnia. E muitas vezes a homossexualidade é tratada como algo mutante, invisível e até espiritual.

Contraditoriamente a homossexualidade deve ser tratada como uma especificidade inerente ao ser humano e a sociedade, retirando o preconceito e pleiteando ações e atividades de respeito e cidadania. Partindo para a análise e interpretação dos dados empiricamente coletados e analisados, iremos discorrendo a partir de fala dos sujeitos. Que foram delimitados por letras para que não houvesse exposição. Destacaremos as relevâncias em relação à temática a seguir. Em relação ao respeito à orientação sexual na vertente do homossexualismo ao serem questionados, o estudante A declara que não gosta mais até seria capaz de se relacionar com um homossexual “eu até fico com uma biba... se me bancar, tá tudo certo...”. Já a professora X destaca que...” na nossa sociedade, quem não tem dinheiro é mais menosprezado ainda... e se for homossexual... aí a discriminação é bem pior..”. Diante destas afirmativas percebemos a questão capitalista, e a viabilização da violência velada bem demarcada como viés de exclusão social e de respeito a sexualidade dos sujeitos e não de expressar seus direitos de amar e de ser amado de forma igualitária. Demonstrando o poder que o dinheiro pode ter na manipulação das afetividades. Ou seja, sermos aceito conforme nosso poder de

barganha. De acordo com nossa situação econômica. Mas, a homossexualidade sempre existiu. Evelyn Reed (1993 p.49-50) relata que, a desigualdade entre sexos se caracterizou na sociedade há cerca de dois mil anos, permanecendo através de seus três períodos mais importantes: escravagismo, feudalismo e capitalismo. Logo, a questão da homossexualidade perpassa pelo viés econômico. O que delimita que a questão do respeito a escolha homoafetiva e o respeito a sexualidade do outro perpassa pela questão econômica. Ou seja, se o homossexual possuir um poder aquisitivo elevado, ele poderá ser respeitado, quanto sua orientação sexual. O que delimita que a desigualdade interferiu e continua interferindo na vida econômica, cultural, política e intelectual dos sujeitos, determinando também sua inclusão e respeito quanto ao seu direito de cidadão. O que perpetua a ideia da dominação masculina que reverberam na nossa sociedade seja pelo Estado, pela Igreja e pelas instituições familiares que servem aos interesses dos homens. Difundindo assim, o mito da superioridade social do sexo masculino.

A pesquisa apontou aspectos positivos e negativos relacionados à prática pedagógica visando a homossexualidade no viés da inclusão, a partir escola. Como por exemplo, 80 % dos discentes definiram a homossexualidade como orientação sexual, e que não limita o contato e as atividades em grupo realizadas em classe, ou seja, não a rejeição aos homossexuais na convivência no grupo. Há um bom relacionamento entre os pares homossexuais e heterossexuais. Os homossexuais deste espaço escolar das classes da EJA relatam terem um bom relacionamento com os colegas de classe, o estudante C diz que “sou mais aceito e respeitado aqui na escola do que na minha própria família...isso faz eu gostar de vir pra cá todas as noites”. A partir de tais declarações percebemos avanços no respeito ao cidadão e seus direitos na sociedade que a cada dia vem quebrando tabus e preconceitos. No entanto, ao questionarmos o estudo sobre gênero e sexualidade aos docentes constatamos que 80% se negam a falar da questão da homossexualidade e falam de gênero a partir do binômio homem x mulher. A este respeito a professora Y destaca “não acho esse tema relevante e necessário...só se houver necessidade...ainda mais que lidamos com pessoas idosas e de religião evangélica”. Também destacamos a ideia de religião como castração e segregação. Ao contrário dos docentes, os discentes cerca de 90% indicaram a necessidade de tratar da temática em sala de aula. Um contraponto positivo, ou seja, os alunos são menos preconceituosos e homofóbicos que os docentes, que detêm o conhecimento teórico e acadêmico e que convivem em espaços que tratam e abordam a homossexualidade. O que delimita as ideias de Prado e Ribeiro (2007) que dizem que a “marca social da diferença de sexualidade se legitima quando não há problematização por parte dos agentes pedagógicos, dos conflitos que confrontam as heterossexualidades”. Mas, ressalta que isso ocorre devido a falta de conhecimento de alguns profissionais

da educação. E que se sentem despreparados para que possam abordar a homossexualidade a partir de uma perspectiva de possibilidade. Portanto, tratar de temas como a homossexualidade, já tem sido proposta de trabalho nas escolas desde a década de 70, através dos PCNs-Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituíram uma proposta curricular do Ministério da Educação (MEC) para que conhecimentos socialmente relevantes fossem contemplados em todas as escolas brasileiras, respeitando-se as diversidades culturais, regionais, étnicas, políticas e outras (BRASIL, 1977). Dentre os temas transversais considerados pelos PCN, destacava-se a orientação sexual, que deveria ocorrer: com atividades programadas e planejadas através de conteúdos transversais previstos no currículo e ou” extra-programação”, toda vez que esse tema emergisse no contexto escolar (BRASIL, 1997). Logo, a questão da homossexualidade não pode ser banida do cenário da educação, pois o docente tem como uma das suas funções do educador na EJA combater a exclusão social e o preconceito em geral, e a homofobia não deixa de ser um ato de preconceito e desrespeito ao cidadão. E classes da EJA são compostas de diversidades de seres e de conceitos. Portanto, se faz necessário que se perceba que somos seres plurais e diversos.

Neste contexto é necessário que saibam que a homossexualidade não é algo recente. Pois, a história apresenta relatos e registros desde a sociedade feudal. E destaca-se ainda, que naquele período os homossexuais eram respeitados e a homossexualidade não era um fenômeno alienado dos seres humanos, e foi encarada de forma natural na sociedade fundacional. Também presente nas tribos indígenas e africanas como pessoas que corroboravam para a cultura destes povos. Daí, podemos enquanto educadores, fazer um elo entre a homossexualidade como algo inerente aos seres vivos. E, portanto, não delimitada como aberração ou doença patológica. Okita (2007, p. 26-27) destaca que” a homossexualidade foi um fato comum na sociedade fundacional, a exemplo entre os índios das tribos *papua*, *os keraki* e *os kiwai*, da Nova Guiné, onde o ato sexual entre os homens mais velhos e os mais jovens são parte essencial dos rituais de passagem para idade adulta”. Logo, a homossexualidade, e outras questões ligadas a orientação sexual não é nada de novidade, nem de exótico. Existem pesquisas e relatórios antropológicos das primeiras sociedades, a exemplo o fenômeno do berdache (travestismo). Eram pessoas altamente respeitadas e tinham um papel sexual-ritual com as pessoas não berdache (travestis) nas cerimônias religiosas. Documentou também a existência de travestis masculinos e femininos que eram feiticeiros em muitas tribos africanas (OKITA, 2007, p.27). O autor designa que a repressão a homossexuais se agrava porque vivemos num país semi-colonial, que impõe a discriminação e marginalização, apoiados por uma sociedade machista e excludente. Porém, alguns avanços mesmo que em pequeno número, pautados por lutas e batalhas

judiciais. Podem ser citados no nosso país alguns exemplos como a possibilidade de casamento homoafetivo e alguns casos de adoção entre companheiros do mesmo sexo. No que se refere a Portaria nº 1.612, de 18 de novembro de 2011, do MEC, que assegura o direito a travestis e transexuais de serem chamadas/os pelo seu nome social nas instituições de ensino e em todos os atos e procedimentos vinculados ao MEC. E essas resoluções devem ser circuladas. Portanto, devem ser pleiteados nos PPP-Projetos Político Pedagógico da escola, e nos currículos no âmbito da diversidade de gênero, respeito à identidade de gênero e da sexualidade dos sujeitos. Ao tratarmos de estudos na esfera acadêmica Fernandez; Martins; Nascimento e Mott (2010) endossa as ideias de Connel (1992) que define como lastimável o fato de raríssimas universidades brasileiras disporem de centros de pesquisas e programas voltados para estudos acerca da homossexualidade. E que as ações governamentais em favor da defesa dos direitos dos homossexuais são ainda incipientes. Pois, o primeiro documento do governo federal que mencionou o termo “homossexual” foi em 1996 no Plano Nacional dos Direitos Humanos. Através desta pesquisa percebemos que a sexualidade, enquanto uma variação de comportamento sexual se remete a todas as sociedades, épocas, culturas e classes sociais. Portanto, é uma temática que deve ser tratada nos seguimentos educativos, sobretudo na EJA que compõe sujeitos diversos, inclusive homossexuais que muitas vezes são discriminados e menosprezados pela sua orientação sexual. Assim, se faz necessário práxis pedagógicas, ações e atividades que abordem a questão do gênero e sexualidade fora da nomenclatura binária. Sendo um fato de primordial importância para que haja inclusão e respeito aos direitos de cidadão, inclusive dos homossexuais, gays, lésbicas, travestis e transexuais. É uma tentativa de analisar a questão da discriminação e opressão aos homossexuais no contexto histórico-social. A partir dessa análise, situamos perspectivas para a libertação opressiva em relação a orientação sexual dos sujeitos, sobre a base da transformação radical da atual sociedade, no caminho do direito dos sujeitos.

Assim, a EJA pede a elaboração de novas teorias pedagógicas, novos olhares nos espaços escolares, novas propostas político pedagógicas que concebam as diferenças dentre os alunos, contribuindo para transformar a escola num espaço de aprendizagens múltiplas. Se faz necessária uma postura democrática docente para que não haja omissão pedagógica, promovendo assim o reconhecimento da diferença e o convívio com a diversidade. Para que, isso aconteça não podemos ter silêncios pedagógicos, pelo contrário as vozes devem ecoar. Para a construção de uma sociedade igualitária. Um dos caminhos é uma Escola democrática, aberta para todos e com renovação das políticas educacionais, buscando superar a exclusão. Sendo urgente travar discussões sobre múltiplas possibilidades do exercício da sexualidade, sobre a discriminação contra homossexuais e os direitos humanos

das minorias sexuais. E a escola não deixa de ser um ambiente de relações. E as identidades de gênero deve ser vista de forma mais ampla neste e em outros espaços da sociedade saindo da esfera homem versus mulher, até por que a educação é um processo amplo. E aprendemos sobre sexualidade, gênero, corpo e tantos outros aspectos que nos constituem enquanto sujeitos de uma cultura cotidianamente. Portanto, faz-se necessário teorias, estudos e políticas públicas sobre gênero e sexualidade, tanto para a pesquisa em educação, como para intervenções em escolas, especialmente na formação de professores, que costumam se queixar da falta de preparo para lidar com questões como a orientação sexual focada na homossexualidade. Assim, a questão do gênero extra binômio e a sexualidade ainda são tabus e preconceitos de cunho patriarcal, que sugere estudos, pesquisas e formação docente e práticas didáticas e pedagógicas pautadas na orientação sexual na contemporaneidade e nos direitos dos sujeitos em relação às suas afetividades. Bem como a proposta de atividades, ações e projetos nas escolas, que tenha a proposta da inclusão e do respeito ao outro e a seu direito de ser diferente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. (Coord); CUNHA. L. Anna; CALAF. P. Priscila. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. p.187-203.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em jun. 2017.
- COSTA. B. ÂNGELO; NARDI. C. Henrique. Homofobia e preconceito contra diversidade sexual. **Pepsic**. Ribeirão Preto, v.23, n.3, p.1-11, set.2015. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389>. Acesso em: 02 agost.2017.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. Portaria MEC- **nome social travestis e transexuais**. D.O 222. Portaria Normativa Nº12, de 06 de junho de 2011.
- _____. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, gays, Bissexuais. Resolução n. 12, de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para as garantias das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais... **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 12 mar. 2015. Seção 1, p.3.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: **pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, 2001. V10.
- MESSEDER, A. Suely; MARTINS, M. A. Marco (Org). Entrelaçando sexualidades. In: FERNANDEZ. O; MARTINS, M. A. M; NASCIMENTO. D. S. É; MOTT. L. **Sobre a violência contra lésbicas, gays, bissexuais e travestis (LGBT) no Brasil** – Reflexões, tendências e experiência de pesquisa. v.2. Salvador: Edunep, 2010. p. 267-290.

OKITA, Hiro. **Homossexualidade da opressão à libertação**. São Paulo: Ed. Sundermann, 2007.

PRADO, D. M. Vagner; RIBEIRO. **Homofobia e educação sexual na escola**: percepções de homossexuais no ensino médio. Revista Retratos da Escola. Brasília, v.9, n.16, p.137-152, jan./jun.2015.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe?** México: Ed. Fontamara, 1993.

INTELIGÊNCIA COLETIVA – ESTUDO COLABORATIVO NO ENSINO DA ARTE EM GRUPO DE APOIO AO PACIENTE ONCOLÓGICO

Data de aceite: 27/03/2020

Genilda Alves Nascimento Melo

(ISCE-Ramada-PORT)

<http://lattes.cnpq.br/2285892034748101>

Célia Jesus dos Santos Silva

(UESC-Ilhéus – BA-BR)

<http://lattes.cnpq.br/1572958176483792>

Andreia Quinto dos Santos

UESB-Vitória da Conquista-BA-BR

<http://lattes.cnpq.br/1131894249505503>

Silvana Ramos da Silva

(Faculdades Amparo – São Paulo –SP-BR)

<http://lattes.cnpq.br/5994556427898942>

Carlos Alexandre Lima Reis

(UESC-Ilhéus – BA-BR)

<http://lattes.cnpq.br/6021612311535536>

Geisa Alves Ribeiro Queiroz

(UESC-Ilhéus – BA-BR)

<http://lattes.cnpq.br/1772814941612898>

RESUMO: Esta pesquisa propõe discutir como o estudo colaborativo contribui na inclusão de pessoas adultas, em um ambiente de aprendizagem, fazendo –as produzir com intencionalidade. Mesmo em estado de vulnerabilidade e afastadas do ambiente escolar, há muito tempo, ou ainda, quem nunca conviveu em um ambiente escolar,

poderá, mediante o ensino da arte, expressar o conhecimento acumulado através dos anos, compartilhar as vivências e construir novos saberes. A base teórica está fundada em Pierre Lévy (2015) que traz a inteligência, não como um conhecimento individual, mas um resultado de partilha e cooperação que, juntado aos demais em um grupo, produzirá outros saberes; Vera Wielewicki (2014) mostra que a educação pluralista proporciona este encontro, em que o respeito às diferenças produz também aprendizado recíproco e a BNCC (2018) propõe novos caminhos para o ensino da arte. Método é qualitativo – em que há respeito aos direitos e a dialogicidade. Os resultados apontam que o ensino da arte, de forma cooperativa valoriza as experiências de vida, potencializa ideias, desenvolve novas habilidades e constrói aprendizagens.

PALAVRAS – CHAVE: Inteligência coletiva, estudo colaborativo, ensino da arte.

ABSTRACT: This research proposes to discuss how the collaborative study contributes to the inclusion of adult people in a learning environment, making them produce with intentionality. Even in a state of vulnerability and away from the school environment, for a long time, or even those who have never lived

in a school environment, can, through the teaching of art, express the accumulated knowledge over the years, share experiences and build new knowledge. The theoretical basis is based on Pierre Lévy (2015) that brings intelligence, not as an individual knowledge, but a result of sharing and cooperation that, together with others in a group, will produce other knowledge; Vera Wielewicki (2014) shows that pluralistic education provides this meeting, in which respect for differences also produces reciprocal learning and the BNCC (2018) proposes new avenues for art teaching. Method is qualitative - in which there is respect for rights and dialogicity. The results show that art teaching cooperatively values life experiences, enhances ideas, develops new skills and builds learning.

KEYWORDS: Collective intelligence, collaborative study, art teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A inteligência coletiva é um acervo da humanidade, pois trata de um legado partilhado por cada indivíduo em seu grupo social, que no curso da história, chegou às demais pessoas. É a soma da memória, da percepção, da imaginação, tornando um acúmulo de conhecimento. O desenvolvimento do homem, ao longo do tempo, se deu na construção de diálogo, na reconstrução de significados, mas que acumulados às gerações, estabeleceu um conhecimento progressivo sobre as pessoas, os ambientes e os fatos.

Pierre Lévy (2015) argumenta que a natureza já produz esta inteligência partilhada, a exemplo de: formigueiros, colmeias, sociedade de mamíferos, os pássaros, cardume de peixes. Essas comunidades animais conseguem se articular, se comunicar e juntas solucionar o problema na defesa do ambiente, frente a um perigo. Os seres humanos, como característica de um ser natural, possuem essa inteligência coletiva. Entretanto, a inteligência dos humanos é singular, já que eles possuem um sistema articulado de comunicação, a linguagem. Os humanos têm inigualáveis condições da criação de um sistema de coletivo de inteligência, pois dispõem de recursos diferenciadores dos outros animais. Dessa forma, são capazes de se conectarem, pensarem juntos, potencializarem esse pensamento, superarem os mais diversos desafios.

Vera Wielewicki (2014) apresenta para este contexto o conceito de educação pluralista em que cada indivíduo é diferente, por isso pode inter-relacionar – se, partilhar o conhecimento e ao mesmo tempo somar a outros. Cada um tem o que falta no outro. Nessa perspectiva, a temática é trazida para o ensino da arte em Casa de Apoio de Pessoas com Câncer. O ensino da arte como componente curricular tem sofrido por revisão de conceitos e procedimentos, mas a Base Nacional Curricular Comum (2018) faz uma inovação, pois orienta que a arte não deve ser trabalhada

apenas através de códigos e técnicas, mas no envolvimento direto, nas dimensões do conhecimento: investigação, criação, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Assim, o ensino da Arte em Casa de Apoio de Pessoas com Câncer traz nova perspectiva: uma inteligência distribuída entre os indivíduos que moram naquele ambiente, mas que se transforma em patrimônio de todos, ao participarem das atividades diárias em aula; o conhecimento particular e singular de cada um se inter-relaciona na construção das informações, em que a hospitalidade, a sensibilidade e a cooperação produzem um conhecimento igual a todos.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi desenvolvida com abordagem quali – quantitativa. Conforme Laurence Bardin (2011), o que torna esta pesquisa singular é que “serve de informação, é a frequência com que surgem certas características do conteúdo.” (P.26) Barros Neto (2015) diz existir um diferencial na pesquisa qualitativa é que, ao longo da investigação, ela vai se adaptando, apesar de também ter um protocolo a ser cumprido.¹ O priorizar por esse tipo de procedimento se deu em possibilitar diferentes leituras e questionamentos. A Base teórica é sustentada por autores que ajudaram a dar melhor interpretação dos fatos pesquisados, sobre o ensino da Arte na Casa de Apoio de Pessoas com Câncer.

Maria Minayo (2014) mostram que optar por esse tipo de pesquisa, permite ao pesquisador ter um maior relacionamento de intersubjetividade com os grupos sociais. Marie – Fabienne Fortin (2010) entende que esse é um método que possibilita documentar a fonte das ideias, enriquece a defesa da tese e sustenta os argumentos. Para ela, esse processo é sistemático que permite examinar fatos, a fim de conseguir as respostas para questões pontuais que merecem uma investigação.

A pesquisa ocorreu no Grupo de Apoio ao Paciente Oncológico – GAPO, que é definido como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira. A instituição é administrada por uma organização hierárquica, composta por uma Diretoria Executiva; também conta com o apoio de voluntários. O GAPO é situado em Itabuna/Bahia e foi criado com objetivo de acolher pacientes adultos de várias regiões do Estado da Bahia que estão em tratamento de câncer e não possuem condições financeiras de custear as despesas com hospedagem. A Casa de Apoio pode acolher até de 10 pacientes juntamente com o acompanhante, durante o processo de quimioterapia e radioterapia.

O fazer pedagógico no GAPO teve início em outubro de 2018, com a implantação da Classe Domiciliar, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia

1. Palestra proferida pelo professor José de Paula Barros Neto, como o tema Pesquisa Qualitativa e Quantitativa, na Universidade Federal do Ceará, em 20 de abril de 2015.

e Superintendência de Políticas Públicas para a Educação Básica, Núcleo Territorial Estadual – NTE-05/Itabuna, em cumprimento à Lei nº 13.716 de 24 de setembro de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

De outubro de 2018 a agosto de 2019, participaram das aulas na Classe Domiciliar, 70 alunos - pacientes oncológicos e acompanhantes, na faixa etária entre 23 a 84 anos de idade, que apresentavam diferentes níveis de escolarização, desde aqueles que nunca tiveram acesso à escola/educação formal, outros que possuíam o Fundamental II ou Ensino Médio incompleto e uma maioria que estudou apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental I.

Em termos de estruturação pedagógica foi definido a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos -EJA, tendo em vista o perfil dos alunos. As aulas foram planejadas levando em consideração o aluno-paciente e acompanhante de forma integral, ou seja, observando os aspectos afetivos, cognitivos e sociais a fim de assegurar a inserção ou a continuidade dos estudos, bem como a melhora no bem-estar emocional e físico.

Desta forma, para a sistematização de conteúdos para as áreas do conhecimento, foram elencados temas geradores e elaborados projetos pedagógicos mensais, que nortearam a proposta de trabalho. Especificamente será abordada nesta pesquisa a experiência dos alunos do GAPO nas aulas de Arte no mês de junho de 2019 e a importância deste componente curricular propulsor de aprendizagens coletivas significativas.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 A Arte como mediadora da comunicação

Quando uma pessoa é acometida por uma enfermidade, cujo diagnóstico traz uma série de indefinições quanto à vida, um tratamento prolongado, em outra cidade, o afastamento do seio familiar, das redes de amizade e trabalho, gera sentimentos como a tristeza, abandono e medo, que podem prejudicar ainda mais a saúde física e emocional. Daí a importância de conseguir articular, na Casa de Apoio, com o grupo de alunos, atividades pedagógicas que evidenciassem e valorizassem as experiências de vida, dessem voz aos sentimentos, anseios, potencializassem os pensamentos e ideais, desenvolvessem novas habilidades, com o intuito de fortalecê-los, para superar aquele momento tão delicado.

Entretanto, existia um entrave para alguns, sobretudo, aqueles que nunca

havam estudado. O fato de se expressar oralmente ou através da escrita, diante de um determinado tema, era assustador e impossível, então foi necessário criar estratégias, como através do ensino de Artes, onde todos os alunos pudessem se expressar em diferentes formas, se reconhecer como seres únicos, sensíveis e criativos, e que, ao realizarem trocas com a turma, ampliassem o conhecimento de mundo: o mais velho tinha a experiência, o mais novo, o leve traçado das formas e o manejo com as cores, juntos formaram um belíssimo trabalho de arte – educação.

Assim, o trabalho pedagógico foi realizado com a participação de pacientes e acompanhantes da Casa de Apoio: a estrutura organizada com dois mesões, dispostos de forma retangular, com capacidade para dez pessoas, mas com altura proporcional a um trabalho aconchegante. No mês de junho, por conta da proximidade com as festas juninas, foi escolhido o tema “São João, uma face nordestina”. As atividades propostas abrangeram as áreas do conhecimento, como também foram ilustradas e enriquecidas pelas experiências de vida dos alunos e os saberes regionais. Na área Ciências Humanas foi discutido a origem e história das festas juninas, o significado dos símbolos, a influência dos povos: europeus, africanos e indígenas, através da aula expositiva e participativa. Houve a busca pelo entendimento de cada um sobre a cultura e valorização dos costumes transmitidos de geração a geração; em Ciências da Natureza preocupou-se em relacionar a face nordestina às questões ambientais, uma vez que foi comemorado em 05 de junho o Dia Mundial do Meio Ambiente. A temática foi explorada através de várias músicas de forró, dentre elas, o “Xote Ecológico”, de Luiz Gonzaga, bem como na literatura de cordel, com alguns exemplares, como “Liberte o caga sebite (e a poesia O cadarço).”

Outro aspecto trabalhado foi a importância do milho em diferentes civilizações, sendo o cereal mais produzido no planeta, e não diferente, no nordeste brasileiro está presente na cultura e culinária, sobretudo, nas festas juninas. Na dimensão das Ciências Matemáticas viu – se conceitos de quantidade, medidas de peso e volume e variedade das espécies no Brasil e em outros países. Produção, comercialização, preparo de comidas típicas (quantidade de ingredientes nas receitas). Mas foi em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que o trabalho veio a concretude, através de aula expositiva e da participação efetiva dos alunos trazendo seus repertórios e vivências, que o tema ganhou uma amplitude e significado.

A percepção que, naquele grupo de alunos existiam habilidades que ainda não haviam sido desenvolvidas, como: autonomia nas práticas de linguagem - como leitura e escrita, foi essencial para maior monitoramento. Entretanto, um crescente sentimento de coletividade que os impulsionava a se relacionar, a assumir riscos em conjunto e a superar as dificuldades. Era notório a experimentação do pensamento coletivo, conceito-chave na produção e na circulação de conhecimento, definido por

Lévy (2015).

Aos poucos os conteúdos referentes à faceta junina estavam sendo estudados, falados, cantados em rimas e prosas, e sem que percebessem, os alunos já passeavam por estilos textuais diversos e se surpreendiam com os causos compartilhados e as histórias rimadas que eram apresentadas em literaturas de cordel. O trabalho com cordéis foi incrível devido à linguagem fácil, ritmada e rimada, que chamou a atenção, favorecendo o desenvolvimento da percepção e consciência fonológica, por retratar uma realidade social próxima a dos alunos, geralmente provenientes da zona rural, que logo se viam nos enredos, e por conter uma ilustração simples, mas peculiar – a Xilogravura.

Compreender a importância dos cordéis; pensar como uma forma de expressão do povo nordestino está cada vez mais escasso; como são escritos, a finalidade (diversão ou protesto); qual a técnica utilizada para impressão em papel jornal (baixo custo); como são expostos: pendurados em barbantes, comercializados em feiras livres e como é realizada a ilustração em preto e branco, despertou o interesse do grupo. Para aproveitar a motivação dos alunos para expressarem algo acerca do cordel, que ainda não fosse o registro escrito, devido à negação em realizar tal competência; mas que de forma tão importante, expressasse todo o conhecimento que estava sendo partilhado e construído, foi proposto a realização de uma oficina de artes.

3.2 Entre falas e pinceis

Apesar da complexidade do tratamento, razão por estarem residindo temporariamente no GAPO, a introdução das aulas no período da manhã trouxe para a rotina dos pacientes um refrigério e uma leveza; o tempo otimizado, tornou – se um atrativo e algo esperado. Tal constatação impulsionou o exercício da docência a desafiar o grupo para a realizações de novas atividades, experimentação de técnicas, o reconhecimento e exploração de diferentes formas de expressão, seja através das artes visuais, dança, música, como instrumentos de intervenção, recriação e transformação da realidade. (BNCC, 2018) Desta forma, surgiu a proposta de realização de uma Oficina de Artes em Xilogravura, que aconteceu em 05 aulas e recebeu uma ressignificação à medida que os alunos compreendiam a proposta e se tornaram receptíveis a desafiar o imaginário e a criatividade.

Anterior à data de realização da oficina, os alunos contemplaram várias imagens impressas de xilogravuras, descreveram, perceberam o traçado e conheceram as características da técnica. No momento em que deram início à oficina, já tinham definido o que iriam retratar, mas algo chamou atenção: o sentimento de inclusão do outro na forma como se apresentava.

Era clara a compreensão do somatório de potencialidades: os mais tímidos

foram encorajados, os que nunca, no sentido literal da palavra, haviam desenhado ou segurado um pincel, fizeram os primeiros traçados. Dessa forma, entre falas sensíveis e pinceis marcados por tinta preta, surgiram novas habilidades, possibilidades de trocas riquíssimas, mas acima de tudo, foram talhados e compartilhados, em simples bandejas de isopor, um pouco da história de vida cada aluno, seus sentimentos e emoções.

A oficina de xilogravura finalizou com uma exposição do próprio GAPO, onde alcançou o seu objetivo: a partilha de saberes e o exercício de “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva de competências” (LÉVY, 2015, p.26), que sob o ponto de vista da educação pluralista, houve o respeito a individualidade, mas ao mesmo tempo, cooperação mútua.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das Atividades de artes, como instrumento de produção do saber, resultou em práticas que mobilizaram o desenvolvimento de competências, o que antes tinha sido dificuldades de interação na comunicação, para alguns, diante das atividades pedagógicas. As práticas de pinturas, desenhos, dança entre outras, transformaram o espaço físico da casa de apoio GAPO em um ambiente de organização da inteligência coletiva; houve valorização e compartilhamento de saberes individuais, ressignificação do espaço e reconhecimento de saberes adquiridos pelos indivíduos.

A interdisciplinaridade presente no campo das Artes em suas múltiplas linguagens e possibilidades permitiu que o conhecimento fosse construído de forma cooperativa e flexível. A experiência artística além de potencializar a criatividade, de desenvolver dimensões afetivas, motoras e cognitivas dos indivíduos, também pode contribuir para melhor diálogo entre os conteúdos curriculares.

A experiência no GAPO também contribuiu para que os educadores superassem os desafios e optassem por uma educação aberta e flexível dos conteúdos escolares. O professor assume desse modo um novo papel na mediação e organização oportunizando a aquisição do saber coletivo.

REFERÊNCIA

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS NETO, José de Paula. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. Universidade Federal do Ceará, 2015. Duração: 47'08" Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BxXchA83Rms>. Acesso em: 20.06.15

FORTIN, Marie – Fabianne. **O Processo de Investigação**. Loures: Lusociência, 2010.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2015.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica - Conselho Nacional de Educação, 2018.

MINAYIO, Maria C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2014.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Inteligência Coletiva, educação pluralista e multiletramentos: alternativas para o ensino em situações de dificuldades da leitura**. Salvador: Estudos Linguísticos e Literários, 2014. N° 50, Jul - dez.

LETRAMENTO DIGITAL: USO DAS TECNOLOGIAS NO COTIDIANO DOS ALUNOS DA EJA

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Emilaine Rose dos Santos

SESI Alagoas

Maceió – Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/2119599453735160>

Misael de Oliveira Lins

SESI Alagoas

Maceió – Alagoas

<http://lattes.cnpq.br/0985493168477708>

RESUMO: Nesta pesquisa de caráter misto (qualitativa e quantitativa), buscamos apresentar uma breve análise sobre o letramento digital de alunos das séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma instituição privada da cidade de Maceió – AL; observando como os discentes reconhecem e fazem uso das tecnologias em seu cotidiano mesmo ainda não dominando a língua escrita formal e como isso se reflete de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de questionários nomeados como “ficha de perfil do aluno EJA”, embasando nossa reflexão, principalmente, à luz dos estudos de Xavier

(2004; 2005) e Soares (2004) sobre letramento digital e Santaella (1983) sobre semiótica. Com base na análise dos dados desenvolvemos um gráfico que aponta que os alunos das séries iniciais da EJA possuem um grau satisfatório de letramento digital, pois grande parte deles tem ou já teve acesso a recursos como computador, celular e caixa eletrônico.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Letramento Digital; Múltiplas linguagens.

DIGITAL LETTERING: USE OF TECHNOLOGIES IN EJA STUDENT DAILY

ABSTRACT: In this research of mixed character (qualitative and quantitative), we seek to present a brief analysis of the digital literacy of students in the early grades of Youth and Adult Education (YAE) from a private institution in the city of Maceió - AL; observing how students recognize and make use of technologies in their daily lives even though they have not mastered the formal written language and how this is positively reflected in the teaching-learning process. For this purpose, we used as a data collection instrument the application of questionnaires named as “student profile sheet EJA”, basing our reflection, mainly, on Xavier’s (2004; 2005) and Soares’ (2004) studies of digital literacy and

Santaella (1983) on semiotics. Based on the data analysis, we developed a graph that points out that students in the initial grades of EJA have a satisfactory degree of digital literacy, because most of them have or have had access to resources such as a computer, a mobile phone and a cash machine.

KEYWORDS: YAE; Digital literacy; Multiple languages.

1 | INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a tecnologia e seus recursos no âmbito da educação, tem-se observado sua extrema importância e seu frequente uso no dia a dia da grande maioria das pessoas e nos mais diversos setores. Essa presença constante e cada vez maior dos computadores e dispositivos móveis nas mais diferentes atividades de nossas vidas, nos leva a muitas questões, como por exemplo, a possibilidade de interagir e integrar ao desenvolvimento do processo de letramento a utilização desses recursos a fim de multiplicar os resultados.

É notório que a internet, os *smartphones*, *tablets* e a tecnologia de forma geral chegaram e já fazem parte do cotidiano social e por que não usá-la como uma ferramenta para impulsionar a construção do conhecimento? Com todas essas variedades de recursos e atrativos que a tecnologia oferece, torna-se estrategicamente positivo que usemos essa ferramenta como ponte facilitadora do conhecimento. Nessa perspectiva, os PCNEM (2018, p.118) nos dizem que “Acompanhar criticamente o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, tomando contato com os avanços das novas tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento para se posicionar frente às questões de nossa atualidade”.

De acordo com os PCN's, os conhecimentos da informática fazem parte das linguagens, dos códigos e de suas tecnologias, destacando as habilidades e competências que deverão ser desenvolvidas ao longo do tempo escolar do aluno. De acordo com Bettega (2010), a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

O papel da escola e do professor é muito importante e indispensável, pois ambos são cruciais pra a criação de um ambiente de aprendizagem agradável e de valorização da opinião, das experiências e de toda a bagagem trazida pelo aluno. A colaboração entre saberes, artes e técnicas e o uso das tecnologias da informação representa um novo processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno deixa de ser coadjuvante e passa assumir o papel principal na construção do próprio conhecimento.

A utilização dos recursos tecnológicos como auxílio no processo de letramento não pode ser apenas aplicação de técnicas usando aparelhos eletrônicos, é preciso

que haja uma prévia reflexão sobre a real finalidade da utilização desses recursos nas atividades e quais os objetivos a serem alcançados com a conclusão das mesmas.

É certo, que a escola é uma instituição que há mais de cinco mil anos se baseia no falar/ ditar do mestre, na arte manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira interação da informática (como do audiovisual) supõe, portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar o que não pode ser feito em alguns anos. (LÉVY, 1998, p. 08).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) 2017, divulgada no dia 26 de abril de 2018 pelo IBGE, mostra que em 44% dos domicílios brasileiros possuíam microcomputador em 2017, inclusive portáteis. Na região Nordeste foi registrado o segundo menor percentual ficando com uma média de 30% das residências. A pesquisa ainda mostra que mais de 92% a proporção de domicílios do país onde pelo menos um morador possuía telefone celular. Fernandes (2004) afirma que “Hoje, como a velocidade de processamento e distribuição de informações via redes sociais, o computador tornou-se um instrumento indispensável, para as realizações humanas”.

Pensar em EJA nos nossos dias implica ir muito além de simplesmente em oferta de vagas nessa modalidade pelos órgãos públicos ou pela iniciativa privada, é preciso pensar em uma nova forma de ensinar, novas metodologias com ênfase nas experiências vividas, visto que em o ser humano aprende ao longo de todo o ciclo de vida. Precisamos ver a EJA com outros olhos, com foco no reconhecimento da aprendizagem e na educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Claxton (2005, p. 16), “Estar vivo é estar aprendendo”. Podemos dizer que o adulto já viveu uma boa parte de sua vida, logo já aprendeu muita coisa. Ele pode compartilhar as suas aprendizagens com os outros. Nesta partilha de conhecimentos vividos podem potencializar a eficácia no processo de aprendizagem.

Aprendemos muitas coisas diferentes durante a vida, como: distinguir pessoas e coisas – o ritmo de uma música, o sabor de um condimento, o estado de humor das pessoas; aprender novas preferências com amigos e com a própria idade – o gosto por uma comida diferente, um tipo de filme ou livro; temos novas disposições – aprender a ter mais ou menos paciência com determinadas pessoas, atividades e diversões; aprender a desenvolver novos papéis – ora como filha, mãe, neta, amiga, colega etc. E como é possível perceber, a aprendizagem movimenta e reorganiza a nossa estrutura cognitiva de maneira integral, – ela remexe com o nosso ser. (PORTILHO, 2008).

Ao realizarmos o levantamento das informações dos alunos por meio dos questionários nomeados “Ficha de Perfil do Aluno EJA”, foi possível constatar que embora apresentem ainda um grau de alfabetização elementar, a maioria afirmou fazer uso da tecnologia em seu cotidiano por meio de suportes como computador, celular e caixa eletrônico. Observamos que estes sujeitos trazem consigo a

experiência do contato que têm com as ferramentas tecnológicas independente do pleno domínio da língua escrita formal. Este quadro nos incitou a questionar quais os elementos motivadores desta identificação dos discentes com as ferramentas digitais.

Tomando esse questionamento como ponto de partida, objetivamos com este trabalho analisar por que os alunos da EJA possuem desenvoltura com o uso de recursos tecnológicos mesmo apresentando um nível elementar de domínio da língua escrita, buscando compreender os recursos dos ambientes digitais; refletir como o uso da tecnologia no cotidiano desses discentes pode contribuir para o processo de construção do conhecimento e discorrer sobre a importância do letramento digital no cotidiano dos alunos da EJA.

A fim de elucidarmos o conceito de letramento digital do ponto de vista que norteia este trabalho, recorreremos à definição de letramento apresentada por Soares (2004, p. 5 - 17): “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”. O conceito de letramento originalmente está associado a textos impressos, entretanto, quando nos referimos ao letramento digital, abre-se um horizonte de possibilidades de práticas de leitura e produção textual nos ambientes digitais por meio dos computadores, celulares, através de e-mail, redes sociais, aplicativos de troca de mensagens, dentre outros. Nessa perspectiva, ser letrado digitalmente compreende a habilidade de se comunicar nesses ambientes em situações distintas seja com objetivos pessoais ou profissionais.

Outro ponto relevante a ser considerado nesse contexto se refere ao fato de que as informações apresentadas nesses ambientes digitais não se limitam apenas à linguagem escrita, mas trazem um caráter multimodal, ou seja, as imagens, ícones, vídeos, animações, sons e cores também contribuem para facilitar o acesso à informação e a comunicação entre os sujeitos. Portanto, é inerente às competências dos digitalmente letrados a capacidade de ler e produzir textos explorando essas linguagens diversas.

[...] Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler os códigos e sinais verbais e nãoverbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas nos livros, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p. 35).

Quando pensamos em linguagem no processo de ensino-aprendizagem é comum remetermos à linguagem verbal e escrita em detrimento das demais possibilidades de compreensão do mundo que nos cerca. Diante disso, consideramos pertinente ao contexto deste estudo, abordar o conceito da semiótica à luz da perspectiva de Santaella (1983) a fim de ampliarmos a compreensão da linguagem

como algo que transcende os limites da palavra escrita. Sobre isso, Santaella (1983, p. 13) define semiótica como sendo “a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido ou, simplesmente, [...] é a ciência dos signos.”.

Com o advento da tecnologia, surgem novos gêneros e outros sofrem mudanças para se adequarem a um novo contexto: o ambiente virtual. Esse ambiente proporciona dinamismo e interatividade aos gêneros, pois conta com o caráter multimodal da linguagem. Para Demo (2008), as linguagens multimodais são aquelas que integram texto, som, imagem e animação. Xavier (2004) enfatiza que a fusão de diversos recursos das várias linguagens numa só tela de computador acessíveis e utilizáveis simultaneamente em um mesmo ato de leitura provoca um construtivo embora volumoso impacto perceptual cognitivo no processamento da leitura.

É possível afirmar que a multimodalidade representa uma associação entre as semioses, ou seja, linguagem verbal, sons, imagens, cores, o que provoca estímulos diversos nos usuários da tecnologia diante da variedade de recursos atrativos que representam uma nova forma de interpretar o mundo.

Novas formas de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre homens, o trabalho, a própria inteligência dependem, na verdade da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada (LÉVY, 1998, p.27).

O uso das ferramentas tecnológicas em que estamos imersos, implica diretamente na forma em olhamos o mundo, na forma de pensarmos, como nos comunicamos, como nos relacionamos e aprendemos. Tudo passa a ser mais dinâmico e rápido. Essas mudanças acabam contribuindo para uma evolução na forma de ler e escrever, no processo da aprendizagem humana. É muito provável que estejamos vivenciando uma verdadeira reviravolta nas práticas de leitura e escrita em virtude, em grande parte, do uso das tecnologias digitais. Tanto na escrita como na leitura, as possibilidades na era digital passam a ser infinitas. A leitura passa a ser em vários meios e de diversas formas, mas dinâmica e atrativa, que é diferente da leitura de um texto impresso.

Um estudo realizado pela UNESCO em 2014, em parceria com a Nokia e a ONG Worldreader, intitulado de “Lendo na Era do Celular” (Reading in the Mobile Era, se traduzido para o inglês). Foi um estudo quantitativo onde foram ouvidas, sobre os seus hábitos de leitura em dispositivos móveis, mais de 4,0 mil pessoas, em sete países em desenvolvimento (Etiópia, Gana, Índia, Quênia, Nigéria, Paquistão e Zimbábue). A taxa média de analfabetismo de adultos nos países citados é de

34%, cerca de um terço da população. No Brasil, a média de analfabetismo caiu para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). As informações estão no módulo de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, divulgado no dia 18 de maio de 2018 pelo IBGE.

A pesquisa mostrou ainda que entre as pessoas entrevistadas, mais de 60% relataram que passaram a ler mais depois de utilizar dispositivos móveis e um terço disse usar o telefone para ler para seus filhos – e destes, mais de 30% comentaram que o hábito seria mais frequente se mais livros infantis fossem disponibilizados de forma gratuita.

Uma das entrevistadas no projeto, Tinashe, relata: “Eu realmente leio mais agora que faço isso pelo meu celular. Acho que é porque posso levar o meu telefone onde quer que eu vá e é muito mais fácil do que carregar um livro, além dele sempre estar comigo quando tenho vontade de ler”. De acordo com a UNESCO, esse foi o maior estudo já realizada sobre o hábito de leitura em dispositivos móveis em países em desenvolvimento e enfatiza que os resultados são encorajadores: as pessoas estão lendo mais, estão lendo para seus filhos e querem mais conteúdos disponibilizados nessas plataformas.

2 | METODOLOGIA

Para este trabalho, fizemos uma pesquisa de natureza mista (qualitativa e quantitativa) na qual foram selecionadas duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Educação de Jovens e Adultos. Os alunos das turmas em questão são funcionários de empresas do ramo da construção civil. A primeira turma analisada possuía quinze alunos matriculados e a segunda, nove.

Para coleta de dados, foi solicitado que os discentes preenchessem um questionário intitulado de “Ficha de perfil do aluno EJA”. Neste questionário eles responderam, entre outras questões, as seguintes perguntas: “Utiliza tecnologia?” com algumas opções pré-definidas pra eles sinalizarem ou citar outras tecnologias que utilizam no cotidiano, e “Tem computador em casa?” onde os estudantes podiam responder com sim ou não.

Após o levantamento e comparação das respostas obtidas, desenvolvemos gráficos que explicitam os resultados desta atividade, os quais detalharemos a seguir.

3 | ANÁLISE DOS DADOS / RESULTADOS

Os gráficos que seguem destacam de forma quantitativa as respostas dos

alunos para essas questões. Pôde-se notar que todos os alunos utilizam algum tipo de tecnologia no cotidiano, sendo que o mais usado é o celular.

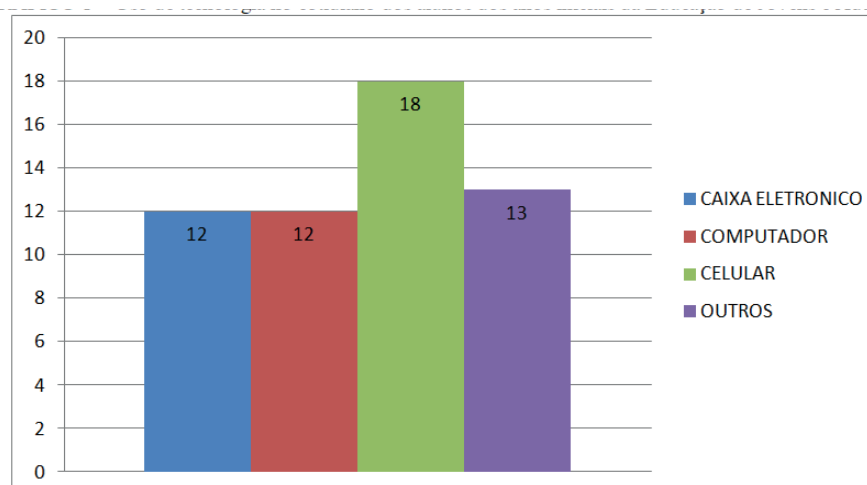


GRÁFICO 1 – Uso de tecnologia no cotidiano dos alunos dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

FONTE: Misael Lins

No segundo gráfico temos que grande maioria dos alunos não possui computadores em casa, confirmando inclusive os dados divulgados pelo IBGE em abril de 2018 de que das residências nordestinas apenas 30% possuem computadores em casa, mas percebeu-se também que todos esses referidos alunos possuem aparelhos celulares.

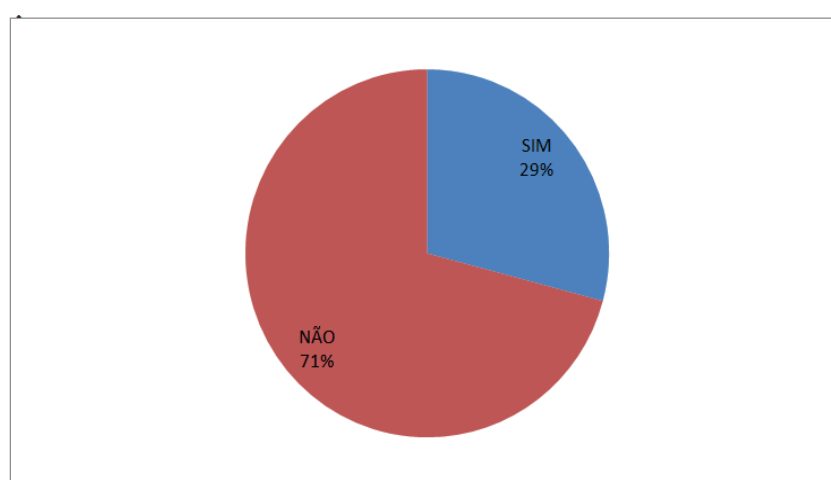


GRÁFICO 2 – Número de discentes dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos que possuem computador em sua residência.

FONTE: Misael Lins

Após a análise dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados e reflexões, foi possível identificar que os alunos das turmas iniciais do Ensino

Fundamental I da EJA reconhecem e utilizam as ferramentas tecnológicas, mesmo que em níveis mais básicos, independente do domínio da língua escrita formal. Constatamos que o principal facilitador deste processo é a multiplicidade de linguagens presentes no meio digital como imagens, sons, ícones, associação de cores, entre outras possibilidades que extrapolam os limites da língua escrita.

Podemos observar ainda que o conhecimento prévio e uso das ferramentas tecnológicas ressignificam o processo de construção do conhecimento, tornando-o mais dinâmico e autônomo.

REFERÊNCIAS

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CLAXTON, Guy. O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Site: <http://www.nota10.com.br>

FERNANDES, Natal L. R. **Professores e computadores: Navegar é preciso**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

IBGE. **Módulo de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/novoportal/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=21073&t=sobre>> Acesso em 12 set. 2018, 15:45:20.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

PCN+, **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>> Acesso em: 11 set. 2018, 17:25:15.

PCN+, **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 11 set. 2018, 14:47:15.

PORTILHO, E. M. L, **Aprendizagem ao longo da vida**, Revista Cenário Rural, 2008 - senar.org.br

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. UNESCO, Lendo na Era do Celular, 2014, Paris-França. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436e.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018, 15:20:15.

XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. P. 13-67.

XAVIER, A. C. Letramento digital e Ensino. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O PROCESSO DE ACOLHIMENTO E DE SOCIALIZAÇÃO EM UMA ESCOLA DE ENSINO INFANTIL NA CIDADE DE QUIXADÁ

Data de aceite: 27/03/2020

Benjamim Machado de Oliveira Neto

Faculdade Católica Rainha do Sertão
(UNICATÓLICA), Quixadá-Ceará

Faculdade Kurius (FAK), Quixadá-Ceará

Faculdade de Educação, Ciências e Letras do
Sertão Central (FECLESC/UECE), Quixadá-Ceará

RESUMO: O período de acolhimento e adaptação é um processo que o indivíduo se depara no momento de ingressar em uma instituição, sendo uma situação que engloba um conjunto de experiências, vivências e novas realidades, que exige um tempo adaptativo e de condições adequadas para o sujeito lidar com as diversas mudanças ao redor, tendo um valor significativo para a escolarização e a formação, principalmente, na Educação Infantil. Assim, o artigo teve como proposta abordar a importância de acolher a criança diante da complexidade de adaptar-se ao ambiente escolar, em uma escola de ensino público, na creche Cei Noemi Jataí Teles, que fica localizado na cidade de Quixadá, no interior do Estado do Ceará. O objetivo foi fazer um levantamento bibliográfico e produzir um relatório acerca do tema em questão, a fim de refletir que é um momento ímpar para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social

dos estudantes. Dessa forma, a metodologia utilizada baseou-se na revisão de materiais específicos, além da investigação qualitativa e entrevista semiestruturada, com a finalidade de analisar o processo de socialização e conhecer a realidade vivenciado pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Acolhimento, Socialização, Ensino Infantil.

THE HOSTING AND SOCIALIZATION PROCESS IN A CHILD SCHOOL IN QUIXADÁ CITY

ABSTRACT: The period of reception and adaptation is a process that the individual faces when entering an institution, a situation that encompasses a set of experiences, experiences and new realities, which requires an adaptive time and adequate conditions for the subject to cope, with the various changes around, having a significant value for schooling and training, especially in early childhood education. Thus, the article aimed to address the importance of welcoming the child in the face of the complexity of adapting to the school environment, in a public school in the Cei Noemi Jataí Teles daycare center, which is located in the city of Quixadá, in the interior of the city, State of Ceará. The objective was to make a bibliographic survey

and produce a report on the theme in order to reflect that it is a unique moment for the intellectual, affective and social development of students. Thus, the methodology used was based on the review of specific materials, in addition to qualitative research and semi-structured interviews, with the purpose of analyzing the socialization process and knowing the reality experienced by the students.

KEYWORDS: Reception, Socialization, Early Childhood Education.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho visou desenvolver um estudo teórico e prático sobre acolhimento e socialização na Educação Infantil, em uma instituição pública, na creche Cei Noemi Jataí Teles, com o objetivo de elaborar uma pesquisa, com base em relatório e entrevista, como uma forma de ter um contato com a escola e a analisar o processo de adaptação das crianças.

A ideia de elaborar o referido objeto surgiu em uma disciplina de PPP II (Pesquisa e Prática Pedagógica), no terceiro semestre, onde os universitários teriam que escolher um assunto e realizar uma pesquisa de campo em uma instituição pública ou privada, na cidade de Quixadá.

Durante a etapa de observação e de elaboração de relatório desenvolvido na instituição, que foi realizado na Creche Cei Noemi Jataí Teles, notou-se o cuidado e a preparo de todos os profissionais ao acolher os estudantes, tanto os novatos quanto os veteranos, no começo e no decorrer do ano letivo.

É primordial mencionar que o nível de complexidade do processo de acolhimento e adaptação é período que as crianças começam a estudar, sendo um momento que o aluno se depara com um mundo novo e tem que lidar com diversas situações que antes não tinha contato.

Dessa forma, o processo de socialização é um momento difícil, seja para a relação dos filhos com os pais como para os educadores e os alunos, tendo em vista que é uma situação que afeta a todos que estão envolvidos em tal momento e demonstra a importância da escola oferecer ambiente adequado que possibilite atender as demandas das crianças.

Por isso, a escola tem um papel essencial no momento de acolher e cuidar dos alunos, no sentido que não deve exercer somente uma função, mas de ser uma instituição humana, qualificada e preparada para lidar com as diversas situações que se deparam no cotidiano, devendo levar em conta as necessidades psicológicas, biológicas e sociais das crianças.

A metodologia se pautou na revisão bibliográfica e literaturas especializadas, como a leitura de artigos científicos, teses, monografias e livros, tendo o propósito de conhecer o tema e a desenvolver um trabalho que possibilite entender como tal

momento é um processo ímpar para o desenvolvimento das crianças.

As literaturas usadas para fundamentar o trabalho aborda um conjunto de autores e profissionais da área da educação, história e psicologia, sendo um grupo de estudiosos e especialistas que contribuíram para a compreensão do tema em questão, tais como: Argyle (1974); Fortunati (2009); Gil (2014); Ortiz (2000); Oliveira (2011); Strenzel (2000); Ferreira (2000); Vygotsky (2003).

O trabalho utilizou do questionário para elaborar uma entrevista semiestruturada, que possibilitou uma maior liberdade para o entrevistado e também para o pesquisador, sendo um conteúdo que abrange o estudo sobre o período do acolhimento e adaptação, conforme os relatos e informações coletadas na pesquisa em questão.

As informações do questionário da entrevista foram divididas em 10 perguntas, na qual elaborou um conjunto de tópicos relacionados ao tema da pesquisa em questão, com a finalidade de apurar o conhecimento da professora e do coordenadora acerca do processo de socialização na Educação Infantil.

A estrutura da entrevista foi composta por um conjunto de assuntos, tais como: 1 – Na visão do professora e do coordenadora, qual é o valor do período de acolhimento e de socialização na Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças; 2 – Na escola existe o planejamento para receber, acolher e adaptar às crianças; 3 – Outros setores do colégio, como por exemplo, o porteiro, recepcionista, agente de limpeza, professor, merendeira, secretaria e inspetor de alunos, participam no processo de acolhimento e adaptação; 4 – O colégio orienta a família no momento de preparar os filhos para a educação infantil; 5 – Na opinião do educadora, como deve ser a despedida dos filhos com os familiares; 6 – Qual orientação o professora e coordenadora pode utilizar para tranquilizar os familiares; 7 – Na concepção dos professora, a família deve estar presente no processo de adaptação; 8 – Caso a criança venha a chorar devido à ausência da família, qual é o procedimento usado pelos os educadores diante de tal situação; 9 – Que tipo de atividade é mais utilizado para o processo de adaptação; 10 – Como identificar se a criança está adaptada à escola.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Organização e o planejamento do ambiente escolar

Concluído os tópicos iniciais, torna-se essencial começar a segunda parte do estudo, que abordou o conteúdo sobre a organização e o planejamento do ambiente escolar, para que seja possível conhecer as teorias que englobam o trabalho da escola em favor do acolhimento e socialização dos estudantes da Educação Infantil.

A organização e planejamento do ambiente escolar na Educação Infantil deve construir um trabalho que possibilite conhecer a realidade das crianças, com o objetivo de criar uma articulação com o tempo, o espaço, o material e a prática educativa, conforme as experiências e vivências dos alunos (GIL, 2014).

Dessa forma, o educador deve elaborar uma ação pedagógica com base nas experiências e vivências das crianças e, ao mesmo tempo, acolher o aluno de forma individual e coletiva, abordando as diversas situações e grupos sociais existentes em sala de aula, para que seja possível se apropriar dos diferentes espaços e possibilidades de interação com a realidade, os colegas e adultos.

O estudo da teórica C. Reggio Emilia Rinaldi (2002, p. 77) é um conteúdo que aborda o espaço, a organização e planejamento escolar, como uma forma de analisar que é um local que não apenas tem uma função, mas que pode desenvolver um trabalho que permite criar uma interação da criança com o meio que está inserido:

[...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e reflexão. Uma escola ou creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados e organizados, que são uma forma de nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Conforme a autora, o espaço escolar é um lugar amplo e significativo para as crianças, tanto para construir a relação com o meio social quanto a interação com os adultos, como uma função de acolhimento e de estimular a capacidade ativa dos estudantes, que demonstra a importância de implantar um sistema de organização e planejamento que vai além do padrão estabelecido pelo governo.

Por isso, a escola deve organizar e planejar um ambiente flexível, com base nas experiências e vivências das crianças, devendo promover o bem estar, a autonomia e a confiança, onde o aluno sinta-se acolhido e desperte o sentimento de pertencimento do lugar que está inserido, sendo uma situação que permita desenvolver novas habilidades, saberes e aprendizados.

Outro fator que é fundamental para a organizar e o ambiente escolar, refere-se ao planejamento curricular e como tal instrumento é importante para a prática educativa, que pode oferecer um sistema que prioriza as necessidades, possibilitando elaborar propostas e preparar as atividades, para que seja possível trabalhar a socialização (FERREIRA, 2009).

Assim, a escola tem um importante papel no momento de utilizar o planejamento curricular e as ferramentas que estruturam a educação infantil, que pode resultar em um trabalho diário e a construir a rotina escolar, com base em um conjunto de atividades que não sejam repetitivas, mas que produza o acolhimento orientado.

A autora Zilma Moraes Ramos de Oliveira (2011, p. 184) apresenta uma obra

que explica a importância do planejamento e da organização englobar o currículo escolar, já que não é somente o ambiente que deve ser preparado e trabalhado em sala de aula, mas de um conjunto de ações pedagógicas que envolvem desde o acolhimento até a formação das crianças:

O planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, romper com a história e tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras não, com isso substituídas por atividades de pesquisas, de troca de opiniões, de expressão pessoal.

Segundo a teórica em questão, a educação tem um modelo burocrático e uma organização padronizada, sendo uma situação que torna o ensino infantil em um ambiente que não respeita o tempo de aprendizagem e nem aceita os erros dos alunos, que mostra uma prática educativa que desconsidera a realidade, a cultura e a vida das crianças.

Por esta razão, a escola deve analisar a possibilidade de elaborar uma ação pedagógica flexível e reflexiva acerca dos acontecimentos que ocorrem no ambiente escolar, com base em uma prática que pode ser construída e reconstruída, de forma dinâmica, variada e diferente, conforme cada momento e situação da aula, para criar novas estratégias para organizar e planejar a rotina.

2.2 A importância do processo de socialização na educação infantil

Finalizado o primeiro tema da fundamentação teórica, como foi possível acompanhar anteriormente, faz-se necessário fundamentar o próximo tópico, que abordou o assunto sobre a importância do processo de socialização na Educação Infantil, como uma forma de analisar que é um momento valioso para a criança ter a chance de adaptar-se à rotina escolar e à nova realidade.

O processo de socialização aparece como um fator de suma importância para a construção da segurança e confiança da criança, sendo um período que não deve ser abordado apenas no começo das aulas e em casos que necessite utilizar tal método, mas que precisa ser realizado durante a rotina escolar e em todas as situações que os alunos estejam envolvidos, para que seja possível oferecer cuidados e proteção.

A autora Gisele Ortiz (2000, p.4) vai apresentar um estudo sobre o acolhimento e a sua importância para o desenvolvimento da criança no ensino infantil, mais especificamente, as etapas que envolvem tal processo e que não pode ser um fator considerado somente no início das aulas, onde a estudiosa vai explicar que:

O acolhimento traz em si a dimensão do cotidiano, acolhimento todo dia na entrada, acolhimento após uma temporada sem vir à escola, acolhimento quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, quando as outras já saíram,

acolhimento após um período de doença, acolhimento por que é bom ser recebida e sentir-se importante para alguém.

De acordo com a autora, o período de acolhimento é um processo complexo, tanto para a família quanto para os professores, seja em casa, na escola, no meio social ou em qualquer outro lugar, sendo uma situação que mostra a importância da instituição oferecer um planejamento que possibilite desenvolver métodos especiais para deixar os estudantes mais tranquilos e familiarizados com o novo ambiente.

Dessa forma, o processo de socialização inicia-se em casa e na relação dos familiares com a escola, já que a família tem um papel fundamental no momento de escolher a instituição, sendo uma situação complexa e que não basta apenas matricular as crianças, mas de possibilitar que todos os responsáveis participem, contribuam e se envolvam.

Para compreender a complexidade do processo de socialização no Ensino Infantil, mais especificamente, a relação da família, escola e crianças, torna-se importante mencionar o estudo do autor M. Strenzel (2000, p.3), como é possível analisar:

Inserção, ingresso, acolhida, não é uma questão de adaptação no sentido de modulação, que considera a criança como um sujeito passivo que se submete, se acomoda e se enquadra a uma dada situação. É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar.

Como é possível observar no estudo do autor, o período de adaptação não pode ser considerado uma forma de submeter a criança a determinada situação que venha força-la a aprender a lidar com tal processo, mas, deve existir a compreensão de que é um momento complexo e difícil para todos os envolvidos.

Para que seja possível desenvolver um trabalho de socialização mais adequada para as crianças, não basta apenas trabalhar o ambiente escolar, mas que no decorrer de tal processo, a instituição tenha a função de passar a confiança e segurança necessária para estabelecer uma relação com a família e que os pais comecem a entender a importância de participarem.

É oportuno incluir nesse contexto o entendimento do estudioso Aldo Fortunati (2000, p.49) sobre o valor do processo de socialização na Educação Infantil, sendo uma situação que mostra a necessidade de ter criar um ambiente acolhedor e que possibilite construir uma relação efetiva, como é explicado pelo o autor:

A adaptação à escola de educação infantil não só representa um acontecimento de transição e mudanças para as crianças e os pais, como é também o teste das ideias dos adultos sobre as potencialidades das crianças e sobre o acontecimento da separação. [...] também por esse motivo, muitas das conceptualizações que ainda amadurecem no seio do desenvolvimento da clássica teoria do apego se mostram incautamente resumidas demais em relação a, pelo menos três tipos de questões. [...] à pouca consideração das efetivas potencialidades das

crianças diante da experiência, da expansão e da mudança do próprio e habitual contexto da vida; a suposição de que o habitual contexto de vida de uma criança pequena antes da experiência da escola de educação infantil se caracteriza por uma alta estabilidade ambiental-relacional; ao superdimensionamento da função mediadora das figuras dos adultos no contexto da primeira adaptação das crianças na escola de educação infantil.

Conforme o estudo do autor, nota-se o quanto é importante o período de adaptação para o desenvolvimento das crianças e a participação da família para contribuir em tal processo, sendo uma situação complexa tanto para os pais quanto para os professores, devendo construir um trabalho de intervenção e mediação.

A relação social mostra-se um fator essencial para o processo de socialização das crianças na escola, tanto para construir uma ligação com ambiente físico quanto para conhecer a realidade e aprender a conviver com os adultos, bem como a aprender a lidar com a separação da família e a desenvolver a capacidade de interação social.

Nesse contexto, é primordial mencionar o pensamento do estudioso M. Argyle (1974, p. 148) sobre o período de acolhimento e adaptação da educação infantil ser um instrumento que abrange as particularidades da vida da crianças, sendo um fator que contribui para o desenvolvimento social e cultura das crianças, onde o autor vai esclarecer que:

A interação social decorre dentro de um dispositivo cultural. Por cultura de um grupo de pessoas significam-se seu modo global de vida, sua língua, seus modos de perceber, classificar e pensar a respeito do mundo, formas de comunicação não verbal e interação social, normas e convenções sobre comportamento, valores morais e ideias. [...] Todos esses aspectos da cultura afetam o comportamento social, direta ou indiretamente.

Segundo as palavras do autor, a relação social não contribui apenas para a capacidade de interação e adaptação da criança no ensino infantil, mas, trata-se de um período único para trabalhar os valores e o pensamento do mundo e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento intelectual, cultural, psicológico e comunicativo, no sentido que tal processo apresenta novas situações e mudanças do cotidiano, que mostra a necessidade da escola ter profissionais preparados e de fornecer uma estrutura adequada para o acolhimento dos alunos.

No entanto, é importante analisar o estudo Lev Vygotsky (2003, p.121) acerca do processo educativo no ensino infantil e a influência das reações emocionais para o processo de aprendizagem, sendo uma situação que pode utilizar atividades para desenvolver as emoções e o pensamento, que vai gerar um resultado mais satisfatório, como é explicado pelo autor:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor e exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam ensinadas e instigadas emocionalmente. A experiência e a pesquisa têm demonstrado

que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente.

Segundo o autor, nota-se a importância das reações emocionais para o desenvolvimento do aprendizado e para a construção do conhecimento, onde vai mostrar a necessidade do professor ensinar com uma forma afetiva e a criar métodos que estimule a cognição das crianças, sendo uma situação que pode influenciar no processo do acolhimento e da socialização.

3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a exposição dos tópicos da fundamentação teórica, deve-se iniciar o assunto sobre o resultado e a discussão, que teve como base o estudo de campo e uma entrevista na creche Cei Noemi Jataí Teles, no município de Quixadá, no interior do Estado do Ceará.

O município de Quixadá encontra-se no Sertão Central do Ceará e é um local que está a 165 km da capital de Fortaleza, bem como é vizinha das cidades de Banabuiú, Quixeramobim e Ibaretama.

O relatório foi desenvolvido em uma instituição da rede pública de ensino e atende alunos do Ensino Básico 1º e 5º ano (período inicial), que possui aproximadamente 246 crianças, nos turnos matutino e vespertino, localizada na travessa José Viana com a rua Florêncio Lopes, no bairro Lagoa, no município de Quixadá.

No dia 20 de Março de 2018, iniciou-se a coleta de informações e relatos, que foram realizados na Creche Cei Noemi Jataí Teles, sendo um momento que a escola recebe o estudante, bem como de conhecer a estrutura da instituição, o trabalho dos profissionais, o papel da gestão, o processo de acolhimento e socialização.

A estrutura física da creche está dividida em: coordenação; sala dos professores; cozinha; refeitório; cantina; depósito para guardar alimentos; seis banheiros; dezesseis salas; pátio interno; almoxarifado; repartimento de vídeo; brinquedoteca; estacionamento para motos; recepção.

Por sua vez, o corpo administrativo da escola é composto por: uma diretora; uma coordenadora; nove professoras; dezesseis funcionários, divididos em cargos de vigia, auxiliar de secretaria, cozinheira, merendeira, auxiliar de limpeza, profissionais de serviço geral.

Segundo as informações coletadas, a creche passa por inúmeras dificuldades em relação a acolhida, como é a realidade da maioria das instituições públicas, pois as salas de aula são superlotadas, falta de recursos e com pouca estrutura, onde uma parte dos alunos chegam na escola com fome e problemas familiares.

Outra situação que foi mencionada constantemente, refere-se a escolha do

cargo de gestor escolar e demais agentes, no sentido que uma parte do corpo docente, como as educadoras, a diretora, as coordenadoras e outros profissionais, foram convidados (indicação política) pela Secretaria de Educação do município a assumirem tais funções, apesar da formação, experiência e capacidade.

Uma professora explicou que, a proposta pedagógica é um documento que passou a ter uma importância crucial quando o assunto é uma instituição que atende às novas demandas sociais, para que seja possível oferecer um ensino adequado às necessidades de seus alunos, devendo envolver a equipe escolar, a família e a comunidade na definição das metas.

Pontuou ainda que, o objetivo da escola é formar sujeitos conscientes de suas responsabilidades, atuantes socialmente e conscientes de seu papel para a construção de uma sociedade melhor, priorizando a questão humana, social e afetiva, em que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

As principais ações têm por objetivo atender ao contexto escolar de maneira global e a necessidade dos alunos, tendo como base parâmetros constituídos em instâncias superiores educacionais, que conta com a participação da unidade escolar, colaboração dos professores, conselho escolar, da secretaria de educação, da comunidade e família.

Durante a construção do relatório, nota-se que existe uma significativa parceria da escola com a comunidade, uma relação amigável com a família, já que a maioria dos alunos que a escola recebe são moradores de bairros próximos, tornando-se assim mais fácil a comunicação.

Segundo a coordenadora, os estudantes são oriundos das mais diversas composições familiares, que representa a diversidade cultural e os valores socioeconômicos nas quais as crianças estão inseridas, sendo uma situação que abrange alunos carentes residentes na periferia, filhos de agricultores, pais desempregados, empregadas domésticas, operários, carroceiros e pedreiros entre outros.

De acordo com a professora, a maioria das famílias não tem a educação como prioridade devido ao impacto econômico, social e político, que mostra a importância da escola conhecer a comunidade para poder favorecer a sua participação efetiva nas atividades escolares, para que seja possível criar uma relação e construir juntos uma educação de qualidade.

A entrevista foi dividida em duas partes, tanto para facilitar o trabalho quanto para ter mais tempo de conversar, a coordenadora no momento de responder o questionário, teve uma postura firme e direta, mostrando experiência, segurança, conhecimento e capacidade sobre o assunto em questão, por mais que tenha faltado mais diálogo, informações e aprofundamento nas respostas.

1 – De grande importância já que é o primeiro contato com a escola... e para que esse primeiro contato da criança com a escola seja positivo, a criança tem que se sentir bem acolhida e amada para uma boa adaptação; 2 – Sim. Pois nos primeiros meses da criança na escola são contratados mais auxiliares para ajudar no processo de adaptação e as professoras são auxiliadas na linguagem que deve ser usada nesse momento; 3 – Sim. Já que todos fazem parte do corpo da escola, e tem contato com as crianças... é um momento que a escola se prepara, organiza e planeja todo o processo de receber, cuidar e adaptar os alunos e, para isso, o trabalho não se resume somente aos professores, mas, acima de tudo, exige a participação e o envolvimento de todos; 4 – Sim. No ato da matrícula, nas reuniões da escola e no dia a dia através do contato com os pais; 5 – Amorosa, afetuosa e segura, para que os pais confiem seus filhos nas mãos da escola; 6 – Que a escola é um lugar seguro, onde seus filhos serão tratados como amor e cuidado; 7 – No primeiro momento sim, mas quando vemos a criança socializando bem, aconselhamos os pais e não ficarem na sala; 8 – Reforçar o cuidar através de amor, cuidados, carinho e mais atenção, e se mesmo assim a criança continue com choro inconsolável, comunicamos aos pais; 9 – Atividades lúdicas e bem criativas que a criança goste e sinta alegre em participar... por exemplo, a escola tem um espaço reservado com um parquinho e cheio de brinquedos... a escola oferece o contato com música, instrumentos e canto... tem também fornece um espaço para pintura, desenho e arte; 10 – Quando não chora e se envolve nas atividades propostas com entusiasmos. Caso a criança não se adapte, trabalhamos em parceria com os pais e orientação escolar.

Na segunda entrevista foi utilizado o mesmo questionário, com a finalidade de propor as mesmas perguntas e obter respostas diferentes sobre o assunto, para que fosse possível analisar a particularidade de cada opinião e a verificar as diferenças ou semelhanças, com base no relato da professora e coordenadora.

De acordo com a entrevista e as informações colhidas, a educadora mostrou um diálogo mais fundamentado sobre o questionário e respondeu as questões de forma explicada, que possibilitou conhecer a opinião sobre o processo de acolhimento e de socialização da educação infantil, o ambiente escolar e o planejamento da instituição.

1 – Falamos de adaptação sempre que enfrentamos uma situação nova, e principalmente quando essa nova situação inclui a criança... essa adaptação tem um valor importante e significativa, porque procuramos oferecer bem estar, conforto físico e emocional, amparar... garantindo assim uma qualidade segura para o desenvolvimento da criança; 2 – Sim. É sempre importante traçar um roteiro de como se dará a chegada dos alunos, novos ou não nos primeiros dias... assim teremos e garantimos uma adaptação de qualidade; 3 – Sim. Cada funcionário dentro das suas funções é importante na ajuda desse processo; 4 – Sim. Esse preparo é realizado a partir da matrícula... é criado um vínculo de confiança entre a escola e a família, válida para a criança e o professor... deixando assim os pais e as crianças seguros para ultrapassar esse momento; 5 – A despedida deve ser o mais curto possível... sabemos que cada criança traz consigo suas vivências, experiências e modelos de convivências... cabe ao professor acolher a cada um com suas reações, criando vínculo de segurança e afeto; 6 – Os pais ficam angustiados e inseguros por deixarem seus filhos com pessoas que não fazem parte do seu convívio... devemos criar uma relação de confiança com os pais e escutar, ficar atento sobre várias dúvidas e inquietações dos pais; 7 – Sim. Principalmente na primeira semana... deixar eles vivenciarem a rotina que as crianças terão... como a roda de história, lanche, parque e outros... esses momentos são bem avaliados, pois trazem segurança aos pais e aos filhos; 8 – No período de adaptação, precisamos ter um olhar atento para o choro ou

qualquer manifestação de angústia... é preciso criar estratégias diferenciadas e oferecer propostas de atividades, envolver o aluno, aconchegando os alunos, pedir a sua ajuda na organização da sala; 9 – Músicas, parquinho, brinquedos, rabiscos e pintura; 10 – A partir do momento que o aluno se sente seguro naquilo que faz... quando isso não acontece é preciso buscar outras estratégias.

Fica evidente, com base nas informações da entrevista e análises realizadas no relatório, que a creche Noemi Jataí Teles, oferece, as condições adequadas para trabalhar as necessidades e particularidades das crianças, bem como é possível identificar que a afetividade é um dos principais métodos utilizados pela instituição, que mostra o quanto valorizam o processo de acolhimento e de socialização.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a base no conteúdo exposto, nota-se o interesse de abordar o tema da pesquisa, que buscou estudar o período do acolhimento e da socialização na Educação Infantil, mais especificamente, o valor que tal momento pode proporcionar ao desenvolvimento do social das crianças.

Conforme a pesquisa desenvolvida na creche Cei Noemi Jataí Teles, tornou-se possível analisar o quanto é importante abordar o referido estudo e como o objeto é um campo novo, que precisa ser mais investigado e explorado, sendo um ambiente significativo para a escolarização e formação dos estudantes.

A educação infantil não pode ter apenas uma equipe docente qualificada, mas de oferecer as condições adequadas para o desenvolvimento das crianças, a escola deve fazer além do seu papel, devendo estar preparada, organizada e estruturada, como a dimensão das salas, o tamanho da área de recreação, o espaço confortável e o ambiente verde.

Desse modo, a escola deve considerar a infraestrutura física e a extensão geométrica, principalmente, tem que ser um local que trabalhe o interesse em aprender, a construção do conhecimento, a produção das relações sociais, o processo de adaptação e o desenvolvimento das crianças em tal período da vida escolar.

Conclui-se o trabalho mencionando que, o processo de socialização no Ensino Infantil é um momento significativo para a criança, independente da sua classe social e história de vida, sendo um período que afeta a todos de alguma forma, no sentido que o indivíduo está exposto a sofrer influência do meio que está inserido e com as novas experiências, mostrando que tal construção ocorre desde o nascimento, com o passar do tempo e reaparece toda vez que surge uma nova situação.

REFERÊNCIAS

ARGYLE, M. **Comunicação e dinâmica em grupo**. Bases psicológicas. São Paulo: Ibrasa, 1974.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo. Cortez, 2000.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como Projeto da Comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para infância e a família. A experiência da San Miniato: Porto Alegre, Artamed, 2009.

GIL, D. B. A. **Organização da rotina na Educação Infantil**: um olhar para o tempo, o espaço e o brincar. 2014. 44 f. Monografia (Especialização em trabalho pedagógico na Educação Infantil) – Universidade Estadual de Londrina, 2014.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Coleção Docência em Formação, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORTIZ, Gisele. **Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição**. 2000. Disponível em: < <http://www.revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-gisele-ortiz.pdf> > Acesso em: 10 de Dezembro de 2019.

RINALDI, C. Reggio Emilia. **A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. In: GANDINI, L; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

STRENZEL, Giandrea Reuss. **Tempo de chegada na creche: conhecendo-se e fazendo-se conhecer**. In: *Revista Zero a Seis. Seção Cotidiano na Educação Infantil*. n. 6, agosto/dezembro 2002. Disponível: < http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/cotid_giandrea.html > Acesso em: 10 de Dezembro de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Educação do comportamento emocional**. In. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO ADULTO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 28/02/2020

Mariana de Vasconcelos Neves

Faculdade M-Educar

Croatá – Ceará

<http://lattes.cnpq.br/1473208740956505>

Mariana Lira Ibiapina

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Rio Claro – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/1948460646067733>

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do tema: aprendizagem no aluno adulto, para melhor entendimento sobre os desafios encontrados hoje pelos professores ao longo de seu trabalho no ensino superior. Seus objetivos específicos foram: identificar diferenças e semelhanças no processo de aprendizagem do aluno adulto e da criança, conhecer o papel do professor no ensino superior hoje e debater os desafios na relação professor – aluno – conhecimento presentes nesse nível de ensino. Metodologicamente o estudo caracterizou-se como descritivo exploratório e se apoiou em uma base teórica consistente por meio da

pesquisa bibliográfica, constituída pela análise de textos da literatura especializada. Com a realização do estudo foi possível constatar que ensinar atualmente requer a compreensão de que os alunos que iniciam o ensino superior apresentam, muitas vezes, várias dificuldades básicas que exigem do professor habilidade no desenvolver de seu trabalho e mediação para com o conhecimento. Observou-se também que os alunos que estão entrando no ensino superior buscam uma formação cada vez mais aligeirada. Corroborando a isso há o crescimento da oferta de cursos superiores em instituições privadas e a adoção de currículos mais suscintos em grande partes desses cursos. Dessa forma, o espaço para a criticidade e reflexão fica reduzido, resultando em um dos principais problemas existentes na relação entre professor-aluno-conhecimento, visto que o aligeiramento da formação compromete a construção e desenvolvimento dos conhecimentos necessários nessa fase de ensino. Consequentemente, em muitos casos o professor acaba não conseguindo cumprir o propósito de formar cidadãos e profissionais mais críticos, que possam contribuir com a sociedade. É nesse ponto que metodologias de ensino que favoreçam a relação entre professor e acadêmicos, para que, juntos, construam um

conhecimento significativo aparecem como alternativa.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Aluno adulto. Professores. Ensino Superior.

ADULT LEARNING PROCESS IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES FOR TEACHERS' WORK

ABSTRACT: This work aimed at performing a review on adult education to evaluate challenges faced by current teachers in work-related activities. It focuses on the identification of differences and similarities between children and adult learning processes. It also discusses about the role of teachers in higher education, and their relationship with students. This study is supported by an extensive and consistent review based on specialized bibliography. Results showed that teaching requires understanding that students starting higher education often have several basic difficulties that demands from teachers the ability to develop their work and mediation towards knowledge. The combination of students who are interested in complete higher education as fast as possible with the increase of offers of higher education courses from private institutions have led to an adoption of more short curriculum. As a result, the relationship among teacher-student-knowledge is compromised due to the reduction in the space available for criticism and reflection, which ultimately compromises the construction and development of the necessary knowledge required during teaching phase. Consequently, teachers end up failing to fulfill the purpose of training critical citizens and professionals who can contribute with society. Teaching methodologies that favor the relationship between professor and students emerge as an alternative so that together they build meaningful knowledge.

KEYWORDS: Learning. Adult student. Teachers. Higher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir de um estudo anteriormente realizado, que abordou a aprendizagem da criança e que despertou o desejo de aprofundamento com relação à aprendizagem do aluno adulto, com foco no ensino superior.

Sabe-se que o ensino superior no Brasil conta atualmente com um público com faixas etárias e realidades estudantis cada vez mais diversificadas. Existem alunos que iniciam o ensino superior com uma base bem estruturada na educação básica por e alunos que chegam as universidades com dificuldades de escrita, operações básicas de raciocínio etc. Trabalhar a aprendizagem nesta diversidade é um desafio que o docente encontra no ensino superior.

São várias as questões que problematizaram essa pesquisa, como: Quais estratégias necessárias para o real aprendizado dos alunos no ensino superior? Quais características o professor do ensino superior precisa apresentar para ser

considerado um bom profissional? Como se caracteriza o ensino superior hoje? Quem são os alunos que estão ingressando no ensino superior? O que buscam e como é a relação entre professores e alunos nesta modalidade de ensino?

Refletindo mais uma vez sobre a aprendizagem, buscou-se entender melhor o papel docente no ensino superior, a dificuldade que o mesmo encontra frente a relação professor-aluno-conhecimento, o perfil dos alunos, a didática necessária, dentre outros pontos. O objetivo geral desse estudo é, portanto, realizar uma pesquisa bibliográfica aprofundando os estudos acerca do tema: aprendizagem no aluno adulto, mostrando os desafios encontrados hoje pelos professores no ensino superior. Seus objetivos específicos foram: identificar diferenças e semelhanças no processo de aprendizagem do aluno adulto e da criança, conhecer o papel do professor no ensino superior hoje e debater os desafios na relação professor – aluno – conhecimento presentes no ensino superior.

Metodologicamente o estudo caracteriza-se como descritivo exploratório e, se apoia em uma base teórica consistente por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada. Autores e estudiosos como LAKOMY (2014); MACEDO (1994); MASINI (1993); MELO e URBANETZ (2009); NOGUEIRA (2012); SUHR e SILVA (2010); dentre outros, deram base a este estudo.

O artigo foi organizado em itens, o primeiro apresenta a Introdução, o segundo apresenta o desenvolvimento do estudo e foi dividido em subitens, falando primeiro da aprendizagem, mostrando a diferença entre o aluno quando criança e adulto. No segundo discute-se sobre o docente do ensino superior, sua importância como mediador do conhecimento, demonstrando que, não é porque o aluno no ensino superior é adulto que o professor deixa de interferir positivamente em seu aprendizado. No terceiro estabelece-se relação entre o aluno, professor e o conhecimento, demonstrando os principais desafios encontrados atualmente nessa relação. O último item são as considerações finais, onde se apresenta os argumentos considerados mais relevantes do artigo no entendimento como um todo do assunto.

2 | DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROFESSOR E ALUNOS

2.1 Aprendizagem do aluno adulto e da criança

O aprendizado em si está relacionado a experiência e isso independe da idade daquele que aprende, havendo apenas maneiras e meios diferentes de aprendizagem. Alguns teóricos divergem nas opiniões a respeito da aprendizagem. De acordo com Woolfolk (2000 apud LAKOMY, 2014, p.11) “a aprendizagem

acontece somente por meio da repetição e imitação, mostrando que se aprende por meio da observação, que nada discute, sem mencionar as operações mentais do processo de construção do conhecimento que leva a aprendizagem”. Nos dizeres de Fontana (1998, p.156 *apud* LAKOMY, 2014, p.12):

O aprendizado consiste em uma mudança relativamente permanente no comportamento potencial do indivíduo devido à experiência. Esta abordagem, portanto, enfatiza de modo particular a maneira como cada indivíduo interpreta e tenta entender o que acontece. O indivíduo não é produto relativamente mecânico do ambiente, mas um agente ativo no processo de aprendizagem, que procura de forma deliberada processar e categorizar o fluxo de informações recebido do mundo exterior.

Nessa direção, para o autor não se trata apenas de aprender por aprender. É preciso aprender significativamente. De acordo com Masini (1993) Ausubel, criador da teoria de aprendizagem significativa define que o principal fator que influencia a aprendizagem é a estrutura cognitiva daquele que aprende. Nesse sentido, quanto mais se sabe mais se aprende. Portanto, “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos” (AUSUBEL *apud* MASINI, 1993, p.25).

Sabe-se que o aprendizado é constante e acompanha o ser humano em toda sua trajetória de vida. Logo, sempre é possível aprender algo novo. Porém, isso acontece de formas diferentes, dependendo da fase em que o ser humano se encontra. Na criança ela ocorre por meio da interação.

Em outras palavras:

As crianças, por exemplo, aprendem a participar da interação com os adultos e com as crianças mais experientes. Por meio dessas interações, a criança vai construindo, gradativamente, significado para suas ações, suas experiências e objetos ao seu redor (COOL, 1995; MOLL, 1997 *apud* LAKOMY, 2014, p.13).

Assim, a criança é estimulada a aprender, por não ter sua autonomia ainda definida, ela não questiona o que aprende, diferente do adulto, que diante de sua experiência e de sua autonomia questiona o que é novo. Já a aprendizagem do adulto está intimamente associada à experiência, seja profissional ou pessoal. Nesse sentido, “o modo de compreender determinado conteúdo e, principalmente, a ação do professor e/ou da turma, então eivadas por vivências prévias que podem influenciar positiva ou negativamente no nível de aprendizagem ou mesmo de motivação do estudante” (SUHR e SILVA, 2010, p. 79).

Portanto, não se pode pensar que a aprendizagem do aluno se trata apenas de armazenamento de conhecimentos. “Esse é, sem dúvidas, um dos pontos fundamentais que possibilitam a compreensão da totalidade do estudante, o qual não é apenas um cérebro, mas um misto de afeto, emoção, sentimento e cognição que o constituem” (NOGUEIRA, 2012, p.71).

A afetividade é importante para o aprendizado:

[...] a dimensão afetiva é essencial ao aprendizado humano dentro do contexto sociocultural em que vivemos, pois estamos sempre em relação com o outro, seja na faculdade, seja no trabalho, em casa etc. Por isso, quando o assunto é aprendizagem, seja ela na criança, seja do adolescente ou do adulto, torna-se fundamental, para o sucesso do aluno, que as relações interpessoais se deem de uma forma positiva, para que a apropriação dos conteúdos ocorra da maneira significativa. (NOGUEIRA, 2012, p.72).

Diferente da criança, o adulto consegue controlar seus sentimentos, seu amadurecimento na fase adulta faz com que o mesmo tenha maiores recursos de expressão representacional. Mahoney e Almeida (2005, p. 21) citam Wallon, quando o mesmo explica, que o adulto observa, reflete antes de agir, sabe onde, como e quando se expressar; traduz intelectualmente seus motivos ou circunstâncias.

Para Nogueira (2012, p.73) “há um sentimento que opõe-se ao arrebatamento e tende a reprimir as emoções “impondo controle e obstáculo que quebrem sua potência”. Neste sentido, o adulto consegue reprimir suas emoções, como a raiva, ciúmes, tristeza e medo, já a criança sente e imediatamente a expressa.

A criança precisa ser estimulada a aprender desde o seu nascimento, no ambiente familiar. Na escola o estímulo deve ser maior para que de fato o ensino-aprendizagem aconteça. As crianças podem ser estimuladas a aprender de maneira lúdica, aproximando os conhecimentos da escola com a sua realidade. No aluno adulto o processo de aprendizagem acontece de uma forma mais autônoma, ele participa, tem consciência, sabe o caminho que pretende seguir, porém, da mesma forma que a criança, o aluno adulto também precisa ser estimulado. Na fase adulta o aluno tem consciência quanto aos comportamentos exigidos na sociedade e no ambiente profissional, possui clareza sobre seus objetivos e sobre os caminhos que deve percorrer para chegar a eles:

Mas nem por isso o docente do ensino superior deve esquecer-se da importância deste aluno adulto ser constantemente e adequadamente motivado para mudar seu comportamento caso esta mudança seja necessária para o alcance da construção do seu aprendizado. No entanto, como cada indivíduo possui características próprias de desenvolvimento e como para entender o raciocínio do aluno ingressante no ensino superior é preciso compreender que o universo de um adulto é amplo e de difícil categorização, o docente precisará conversar com o aluno para entendê-lo e para que a necessária contextualização das atividades propostas aconteça de forma a propiciar ao professor e ao aluno o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem. (SILVA, 2013, p.13).

Em síntese, o professor está diretamente ligado ao processo de aprendizagem, seja ele da criança ou do adulto, cabe ao mesmo buscar cada vez mais conhecimento e estratégias para que essa aprendizagem ocorra efetivamente e significativamente.

2.2 O papel do professor no ensino superior na atualidade

O professor vai além de ser um mero transmissor de conhecimentos, tendo hoje o papel de construir junto com os seus alunos um conhecimento crítico em

qualquer fase do ensino, do básico ao superior, usando metodologias de ensino para que seus alunos reflitam sobre o conhecimento. Especificamente no ensino Superior, o seu principal papel é auxiliar o estudante a entender criticamente. Segundo Nogueira (2012):

[...] O papel do professor no ensino superior é ajudar o estudante a compreender, a ressignificar, apreender e a se apropriar crítica e criativamente dos conteúdos. Portanto, seu papel vai além da transmissão, ele tem a ver com a construção de uma metodologia que leva em conta o estilo de aprendizagem dos alunos, as condições concretas dos alunos críticos e, principalmente, a mentalidade de aprendizagem. (p.75).

Logo, o professor no ensino superior tem um papel muito importante, que demanda muito estudo, pesquisa, dedicação e responsabilidade. Pode-se dizer, assim, que o professor universitário tem um papel social relevante. Como afirma Nogueira (2012):

[...] devemos compreender o conhecimento como emancipatório, tanto para o estudante que está como nosso aluno quanto para a sociedade. Para o aluno o conhecimento é emancipatório à medida que lhe permite uma compreensão ampliada, mais orgânica do real e, por isso, favorece ações mais conscientes e críticas. Para a sociedade, é emancipatório se for acessível à maioria, se provocar mudanças rumo à vida de mais qualidade para todos. Isso nos indica o quanto o processo pedagógico no ensino superior supera a mera transmissão de conceitos e tem, em última instância, um papel social relevante. (NOGUEIRA, 2012, p. 76).

Esse conhecimento, portanto, possibilita a ampliação da compreensão de mundo, favorecendo o pensamento crítico.

O ensino superior deve contribuir com a criatividade e interação de seus alunos, cabendo ao professor propor aos seus alunos uma metodologia que valorize esses aspectos, trazendo aulas interativas.

O ensino superior pode contribuir com o desenvolvimento da criatividade na medida em que a metodologia usada pelos professores permita a interação, a solução de problemas e a análise de casos nos quais os alunos (individualmente ou em grupo) deverão, com base no conhecimento estudado, propor soluções. Para isso, é importante valorizar o pensamento divergente, desde que adequado ao problema e à fundamentação teórica adotada. (NOGUEIRA, 2012, p.65).

Atualmente, com um mercado cada vez mais competitivo os profissionais precisam saber lidar com os mais diferentes problemas. O docente no ensino superior precisa trazer sempre a prática junto a teoria, para que seus alunos possam saber lidar com problemas e utilizar o que aprenderam teoricamente em momentos práticos. Mello e Urbanetz (2009) falam do contexto da formação universitária e ressaltam que essa formação precisa ser voltada e vinculada aos anseios da sociedade por uma formação de qualidade, precisando também responder as questões colocadas pela realidade, relacionando-se, assim, de forma prática com ela. “Não se trata, portanto, da teoria pela teoria, mas da teoria como uma ferramenta para uma formação sólida e relacionada com a realidade social.” (MELLO; URBANETZ, 2009, p.154).

A construção do trabalho do professor no nível superior é gradativa, pois como já citado anteriormente, não se trata de simples reprodução, “é importante coordenar operações no sentido da evolução constante do aluno adulto em seu caminho profissional e em sua vida acadêmica e pessoal.” (NOGUEIRA, 2012, p.111). Nesse sentido, não é porque o aluno no nível superior é adulto que ele não precisa da mediação do professor.

A ideia de que os alunos de cursos superiores, por serem considerados “adultos” e responsáveis por sua vida acadêmica, não necessitam de apoio e acompanhamento e a suposição de que cada um deve nessa fase de formação e profissionalização resolver seus próprios conflitos e superara sozinho suas dificuldades com relação aos estudos geram muitos equívocos e transtornos aos estudantes no ensino superior. (NOGUEIRA, 2012, p. 88).

O aluno adulto também precisa do professor para interagir e intervir em suas atividades, fazendo uma mediação, buscando construir com o aluno o aprendizado.

Segundo Nogueira (2012) o aluno adulto precisa de uma formação específica, com uma metodologia que o incentive “a autonomia, a metacomunicação, o autoconhecimento e a auto percepção, articulando saberes, mobilizando pensamentos e afetos, enfim, envolvendo os alunos adultos no processo de ensino-aprendizagem” (NOGUEIRA, 2012, p. 95).

Em suma, o professor é um elo entre o aluno e o conhecimento, e é nessa relação entre professor-aluno-conhecimento que se chega a uma aprendizagem significativa, crítica, que amplie os conhecimentos e a compreensão de mundo.

2.3 Desafios na relação professor – aluno – conhecimento no ensino superior

A relação professor-aluno-conhecimento, em qualquer fase do ensino é de extrema importância, pois é nesse caminho que é possível chegar a uma aprendizagem significativa, mais próxima do ideal. É através dessa relação entre professor e aluno que se constrói o conhecimento. No ensino superior essa relação é essencial e os desafios encontrados pelos docentes hoje são cada vez maiores. Silva (2013) retrata em seu artigo “Docência na contemporaneidade: desafios para professores no ensino superior” o que é ensinar nesse nível de ensino hoje.

Com tudo isso, a reflexão que se faz sobre o que é ensinar no ensino superior na contemporaneidade, em tempos de concorrência profissional, política e econômica extrema e de sentidos comuns exacerbados e praticados, é que esta atividade exige do docente um entendimento real do perigo das caricaturas extremas e de sociedades que impõem seus valores e princípios aos programas de educação. Esta exigência consiste em mostrar aos alunos outros mundos, além daqueles nos quais vivem e em caminhar com eles além das fronteiras dos rótulos impostos pela sociedade de consumo imediatista. As regras de vida em comum de respeito e de ponderação sobre a convivência entre pensamentos diversos devem estar presentes no ensinar do ensino superior, expandindo a visão dos alunos habituados à estreiteza de grupos fechados. Fronteiras muito definidas, opiniões muito evidentes e tendências a sentidos comuns devem ser desmistificados no ensino superior para que os alunos de fato aprendam com

a possibilidade da diversidade que o conhecimento proporciona. (SILVA, 2013, p.6).

Com o mercado mais competitivo e saturado, os profissionais precisam sair das universidades mais preparados para enfrenta-lo. Toda essa pressão vem acarretando sérios problemas para os alunos que estão ingressando nas universidades e, principalmente, para os professores que estão recebendo alunos que buscam uma formação superior cada vez mais aligeirada. Dessa forma, o espaço para a criticidade e reflexão fica reduzido. Esse é um dos principais problemas existentes na relação entre professor-aluno-conhecimento nas universidades, faculdades etc.

Não nos cabe neste momento entrar na discussão sobre os fatores que levam a essa situação, mas precisamos reconhecer que os alunos de ensino superior vêm apresentando dificuldades em leitura e escrita, calculo, análise e resolução de problemas, interpretação de texto (inclusive enunciados), o que dificulta a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos específicos dos cursos. (SUHR; SILVA, 2010, p. 56).

Essas dificuldades comprometem a construção e desenvolvimento dos conhecimentos necessários nessa fase. Por outro lado, com a ampliação da oferta de formação em instituições de ensino superior privadas, que passam a atender prioritariamente os desígnios do mercado, resultam “em cursos cada vez mais curtos e operacionais, nos quais dificilmente há tempo disponível para conhecer, ouvir, acolher o aluno e ajudá-lo a superar as dificuldades iniciais” (SUHR E SILVA, 2010, p. 56). Com todo o aligeiramento desse tipo de formação é comum que os alunos se percam em meio aos conteúdos e o professor acaba não conseguindo cumprir seus objetivos. De acordo com Kuenzer essa formação segue um modelo “operacional”, ou seja, que abre mão de desenvolver a pesquisa e que tende a se dedicar somente ao ensino. (Kuenzer, 2002 apud SUHR; SILVA, 2010, p.56). A universidade acaba, assim, sendo descaracterizada e formando profissionais despreparados.

É comum, hoje, pelos fatores descritos - mudanças nas exigências da produção, no perfil do aluno, expectativas em relação ao ensino superior - que ocorra dificuldade no relacionamento interpessoal de professores e alunos, o que, por consequência, dificulta a realização efetiva do processo de ensino e de aprendizagem. (SUHR; SILVA, 2010, p. 57)

Essa busca por uma formação cada vez mais rápida acaba por prejudicar a reflexão crítica sobre a ciência, a economia ou a política, é o desenvolvimento de sujeitos mais competentes para atuarem na sociedade.

A assimilação crítica dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) é a base para que este objetivo seja alcançado e ela não se dá num ambiente neutro, e sim permeada por relações interpessoais que podem favorecer ou dificultar esse processo. (SUHR; SILVA, 2010, p.58)

Só o professor é capaz de intermediar essas relações que foram discutidas no decorrer do trabalho. Como afirmam os autores Mello e Urbanetz (2009).

Cabe ao professor universitário construir junto dos acadêmicos um ambiente de curiosidade e de insubmissão. Mas isso não significa o abandono dos conteúdos, ao contrário, esse ambiente mais democrático em sala visa a trabalhar a rigorosidade metódica na aproximação dos educandos com os objetivos de estudo. A questão é justamente a forma como se realiza a aproximação entre acadêmicos e conhecimento, que pode ser uma forma autoritária, sem diálogo, ou seja, uma imposição de verdade a serem simplesmente consumidas pelos acadêmicos, ou pode se dar de uma forma democrática, em que professor e acadêmicos, em conjunto, construam o conhecimento. (p.152).

Resumindo, o aluno precisa estar envolvido no seu processo de aprendizado. Suhr e Silva (2010, p. 79) citam uma parte da singular obra de Paulo Freire (2005, p.58) “Pedagogia da autonomia”, quando ele cita que, “o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos convivem de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria”. Só com essa relação é possível uma aprendizagem significativa e uma formação de profissionais competentes.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivo geral realizar uma pesquisa bibliográfica aprofundando os estudos acerca do tema: aprendizagem no aluno adulto, mostrando os desafios encontrados hoje pelos professores no ensino superior ao longo de sua formação e trabalho. Seus objetivos específicos foram: identificar diferenças e semelhanças no processo de aprendizagem do aluno adulto e da criança, conhecer o papel do professor no ensino superior hoje e debater os desafios na relação professor–aluno–conhecimento presentes no ensino superior.

Metodologicamente o estudo caracteriza-se como descritivo exploratório e, se apoia em uma base teórica consistente por meio da pesquisa bibliográfica constituída pela análise de textos publicados, tanto na literatura especializada. Autores e estudiosos como LAKOMY (2014); MACEDO (1994); MASINI (1993); MELO e URBANETZ (2009); NOGUEIRA (2012); SUHR e SILVA (2010); dentre outros, deram base a este estudo. A pesquisa teve como base principalmente do material didático do curso de pós-graduação lato-sensu em Metodologia do ensino no educação superior, do centro universitário Internacional – UNINTER. Buscou-se nesse material o aprofundamento sobre o processo de aprendizagem do aluno adulto, focando o estudo na formação do aluno universitário, no universo do ensino superior, tema pouco discutido até então.

Sobre a pesquisa bibliográfica Vergara (2005, p. 48) afirma que “A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. Para Macedo (1994) em seu livro “Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa”, um conceito restrito:

É a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema da pesquisa (livros, verbetes de enciclopédias, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final). (MACEDO, 1994, p.13)

A pesquisa bibliográfica, portanto, abrange em sua construção a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, revistas, artigos encontrado na internet, que hoje é um importante meio para a pesquisa, dentre outros materiais já citados, sobre o tema escolhido. Todo material coletado deve ser submetido a uma seleção, na qual é possível estabelecer um plano de leitura. É preciso uma leitura atenta e organizada, sendo necessárias anotações e fichamentos que, possivelmente, poderão servir para à fundamentação teórica do estudo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo foi possível constatar alguns dos desafios encontrados pela docência no ensino superior e na relação professor-aluno-conhecimento. Nesse sentido, constatou-se que ensinar atualmente requer a compreensão de que os alunos que iniciam o ensino superior apresentam, muitas vezes, várias dificuldades básicas que exigem do professor habilidade no desenvolver de seu trabalho e mediação para com o conhecimento. Foi possível observar também que os alunos que estão entrando no ensino superior buscam uma formação cada vez mais aligeirada, objetivando uma colocação no mercado de trabalho. Corroborando a isso há o crescimento da oferta de cursos superiores em instituições privadas e a adoção de currículos mais suscintos em grande partes dos cursos por elas oferecidos. Dessa forma, o espaço para a criticidade e reflexão fica reduzido. Esse é atualmente um dos principais problemas existentes na relação entre professor-aluno-conhecimento nas universidades, faculdades etc., visto que o aligeiramento da formação compromete a construção e desenvolvimento dos conhecimentos necessários nessa fase de ensino. Conseqüentemente, em muitos casos o professor acaba não conseguindo cumprir o propósito de formar cidadãos e profissionais cada vez mais críticos, que possam contribuir com a sociedade. É nesse ponto que a adoção de estratégias de incentivo a curiosidade dos acadêmicos para com o conhecimento pode fazer a diferença no trabalho do professor. Nesse sentido, metodologias de ensino que favoreçam a relação entre professor e acadêmicos, para que, juntos, construam o conhecimento significativo aparecem como uma alternativa para esse contexto.

REFERÊNCIAS

LAKOMY, Ana Maria. **Teoria Cognitiva da Aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. – 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994. 59 p.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.) **Psicopedagogia na Escola**: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MELO, Alessandro. URBANETZ, Sandra Terezinha. **Organização E Estratégias Pedagógicas**. CURITIBA: IBPEX, 2009.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Aprendizagem do aluno adulto**: implicações para a prática docente no ensino superior. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Léa Ribeiro. Docência na contemporaneidade: desafios para professores no Ensino Superior. Primus Vitam, **Revista das Ciências e Humanidades**. nº 5 – 1º semestre de 2013.

SUHR, Inge Renate Frose. SILVA, Simone Zampier. **Relação Professor – Aluno – Conhecimento**. Curitiba: Ibpex, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA COMO MEDIADOR DA RELAÇÃO ENTRE ALUNOS E O SABER MATEMÁTICO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Jonathas Oliveira Braga

Universidade Federal do Vale do São Francisco-
UNIVASF

São Raimundo Nonato-PI

<http://lattes.cnpq.br/9203838213287523>

Evando Brito da Silva

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

São João dos Patos-MA

<http://lattes.cnpq.br/7300614084425091>

Iranilde Oliveira de Farias

Secretaria Municipal de Educação de Jurema-PI

<http://lattes.cnpq.br/0281431590061264>

Amaya de Oliveira Santos

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Piauí-IFPI

São Raimundo Nonato-PI

<http://lattes.cnpq.br/7715140682373871>

RESUMO: O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo principal de refletir sobre o papel do educador matemático na busca por um estreitamento de relações entre alunos e Matemática. A partir da análise de vários trabalhos, entre eles o de D'Ambrósio 2013, e entrevistas com professores de Matemática

da cidade de São Raimundo Nonato Piauí buscou-se conhecer as causas do desinteresse dos alunos pela Matemática e o que os leva a terem dificuldade na disciplina. Através das análises bibliográficas de vários autores e dos dados coletados através das entrevistas, com 4 perguntas abertas e 4 perguntas fechadas, foi possível conhecer melhor o papel do professor como promotor de uma educação de qualidade, fortalecendo a relação entre alunos e Matemática, desgastada pelo uso de metodologias falhas, de assuntos desprovidos de uma adequada relação com o cotidiano e pela falta de atividades que levem o alunos a aumentarem a sua criatividade e despertarem interesse pelo estudo da Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, desinteresse, dificuldades, alunos, professores

THE MATHEMATICS TEACHER AS A MEDIATOR OF THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS AND MATHEMATICS KNOWLEDGE

ABSTRACT: The present work was developed with the main objective of reflecting on the role of the mathematical educator in the search for closer relations between students and mathematics. from the analysis of several

works, among them that of D'Abrosio 2013, And interviews with mathematics teachers from the city of São Raimundo Nonato from Piauí We sought to know the causes of students' disinterest in mathematics And what leads them to have difficulties in the discipline. Through the bibliographic analyses of several authors and the data collected through the interviews, With 4 open questions and 4 closed questions, it was possible to better know the role of the teacher as a promoter of a quality education, Strengthening the relationship between students and mathematics, exhausted by the use of flawed methodologies, of issues devoid of an adequate relationship with daily life and the lack of activities that lead students to increase their creativity and raise interest in the study of mathematics.

KEYWORDS: Teaching, disinterest, difficulties, students, teachers.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa época de grande descontentamento frente às ciências exatas, muito se indaga sobre os motivos de tamanho desinteresse e muito se estuda a esse respeito, também se sabe que cada profissional tem uma postura diferente diante dessa situação. Dessa forma, estudar essas relações constitui uma fase importante para um melhor entendimento dos acontecimentos que permeiam o meio escolar e, de fato, só assim podemos estabelecer as devidas conexões entre as práticas de ensino e as formas de aprendizado.

Ao levantar o objeto de estudo deste trabalho, a principal preocupação foi tentar responder a duas questões muito importantes no meio acadêmico: como o professor de Matemática se posta diante dos preconceitos que o corpo discente impõe em relação ao aprendizado da disciplina? E quais as formas utilizadas pelo mesmo para estreitar as relações entre Matemática e alunos? Acredita-se que ao estudar tais questões é possível responder a muitas outras dúvidas que norteiam o campo da educação e contribuir de alguma forma para um ensino de melhor qualidade.

Assim, surgiu a preocupação em refletir sobre o verdadeiro papel do educador matemático tendo em vista o estreitamento de relações entre alunos e Matemática. Buscou-se: Conhecer as principais causas de desinteresse dos alunos pela Matemática, analisar como o professor de Matemática se posta diante do desinteresse dos discentes pela disciplina e identificar as várias formas que podem ser utilizadas para aproximar os alunos da matemática.

A pesquisa foi realizada com 5 professores do sexto ao nono ano do ensino fundamental e das três séries do ensino médio de 7 escolas da cidade de São Raimundo Nonato-PI, sendo 2 da rede privada e 5 da rede estadual de ensino, além de pesquisas bibliográficas buscando assim esclarecer muitas questões que

envolvem a educação matemática e a profissão docente.

Através dos dados obtidos na pesquisa foi possível observar que os alunos encontram muitas dificuldades, mas por uma série de fatores muitos não se interessam o suficiente. Ficou nítida ainda a preocupação dos professores com o aprendizado de seus alunos, uma vez que os mesmos encontram-se desestimulados e com déficit em Matemática, comprometendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi desenvolvido na cidade de São Raimundo Nonato, sudeste do estado do Piauí, com professores de escolas da rede estadual e privada de ensino dessa região.

A pesquisa foi realizada com base em entrevistas individuais com os educadores visando um melhor entendimento das relações existentes entre alunos e professores bem como das práticas desenvolvidas em sala de aula, foi feita também análises bibliográficas de vários autores que versam sobre o tema.

Após a leitura dos teóricos foi feita a análise das entrevistas, cada pergunta foi formulada previamente visando responder aos objetivos da pesquisa e foram analisadas minuciosamente buscando absorver o máximo de informações possíveis, os dados foram todos transcritos e após apreciação foram distribuídos ao longo deste artigo.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente muito se fala em qualidade de ensino de maneira geral e, muito se indaga sobre as dificuldades em ensinar e aprender Matemática, até mesmo porque o aprendizado desta disciplina é importante inclusive para aqueles que não querem conhecê-la profundamente, Campos (1994, p. 3) ressalta que:

A Educação Matemática é uma parte essencial da educação, tão essencial como a leitura e a escrita, mesmo para aqueles alunos que não pretendem avançar em Matemática como uma ciência. Muitos de seus conceitos básicos são fundamentais também em outras ciências e importantes no trabalho e na vida diária.

Observa-se, por parte da maioria dos alunos, um grande desinteresse pelo aprendizado de Matemática, notoriamente ao passo que as crianças evoluem de série perde-se todo o encantamento pela disciplina, a mesma vai se encorpendo e exigindo dos docentes um olhar mais perspicaz a respeito dos conteúdos e das formas de assimilação destes. Para Soares (2003, p. 1):

Essas atitudes negativas parecem estar associadas a um menor rendimento na

disciplina de Matemática à medida que a escolaridade avança, podendo estar associada à mudança da formação dos professores, dos métodos de ensino utilizados e da relação professor x aluno.

Assim, com o passar do tempo, o que se observa é que os discentes estão um tanto quanto dispersos, ou seja, não dão a devida atenção aos estudos pondo à prova o trabalho do professor. Nesse caso, recorre-se a D'Ambrósio (2010), “pois não basta ensinar se os alunos não se interessam o suficiente”.

Algo bem interessante ao falarmos em educação é a figura do professor, que segundo Bristot (2006, p. 8) tem a tarefa de “preparar o aluno para a vida, deixá-lo com bagagem necessária para enfrentar novos desafios”. Muniz (2007, p. 32) afirma que uma vez que o professor possui um papel fundamental como promotor do processo de aprendizagem ou como organizador do ambiente pedagógico, analisar o seu papel é imprescindível para se entender a problemática do ensino-aprendizagem de Matemática.

Sabendo que vivemos numa época de grande distanciamento entre alunos e matemática, uma boa prática docente é de suma importância no momento em que se procura estreitar essa relação, logo o professor como mediador do processo de conhecimento deve constantemente analisar o seu papel de maneira a tornar a relação aluno-matemática a mais harmoniosa possível, despertando no aluno o gosto em aprender a disciplina, segundo Selbach (2010, apud Gabino 2013, p. 4):

‘Cabe ao professor tornar os conteúdos conceituais com que trabalha algo interessante, novo, surpreendente, colorido, grande, criativo, desafiador, principalmente quando trabalha com alunos mais novos que ainda não agregam razões externas (medo de uma nota baixa e outros medos) para sua atenção’.

Uma grande preocupação no que se refere ao papel do professor é a sua formação, não só a formação universitária, mas sua formação continuada, visto que o mesmo não deve se prender apenas às técnicas que aprendeu na faculdade, ao tentar promover um ensino de qualidade o docente deve constantemente atualizar-se, procurar algo inovador e que dê significado ao aprendizado de sua disciplina. Segundo Alencar (2013, p. 2):

Observa-se que, na maioria das escolas, há profissionais que não estão preocupados com o ensino-aprendizagem dos alunos, perpetuando metodologias tradicionais. Devido a esse ensino, os docentes não buscam meios de planejar novas metodologias e objetivos que norteiam um ensino de qualidade, nem procuram se qualificar para que possam repassar a seus alunos segurança e domínio do que está sendo estudado.

Sem dúvida, um dos meios mais procurados pelos educadores para facilitar o aprendizado de Matemática é a Modelagem, que de modo bem amplo significa o meio pelo qual se obtém um modelo, é um modo de interação entre Matemática e realidade.

Cabe ressaltar que a modelagem não é a salvação do processo de ensino-

aprendizagem da Matemática, mas pode ser um meio bem útil quando o professor tem um bom conhecimento do assunto e sabe procurar as melhores maneiras de relacioná-lo ao contexto do educando.

Para Alencar (2010, p. 3), “o modelador deve ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas”.

Um recurso que pode ser bem útil no ensino de Matemática é o jogo didático, pois o mesmo é uma boa forma de contextualizar os conteúdos, sendo que o professor tem que procurar a melhor maneira de usá-lo de modo que não se torne um refém dessa prática. Fonseca (2013, p. 2) discorre que:

Os jogos são ferramentas lúdicas que podem proporcionar aos estudantes muita diversão, e se forem bem utilizados em sala de aula acredita-se que os discentes conseguirão aprendizagem significativa dos conteúdos, além de adquirirem outras habilidades, tais como concentração, criatividade, e, conseqüentemente, aprenderão imperceptivelmente.

Conforme citado acima e também discutido em muitas outras pesquisas, sempre se deve tomar muito cuidado ao utilizar determinado recurso, pois determinadas práticas quando mal desenvolvidas tendem a descaracterizar o objeto de estudo, o que contribui significativamente para o fracasso escolar do alunado e para o insucesso da carreira docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente estudo, os 5 entrevistados foram chamados apenas de **P1**, **P2**, **P3**, **P4** e **P5** de acordo com a ordem com as quais as entrevistas foram analisadas.

Os mesmos avaliaram como média ou alta a dificuldade de seus alunos em Matemática. Quando perguntados sobre Quais fatores consideram marcantes para que seus alunos não se interessem pela disciplina, fazendo com que tenham dificuldades os professores citaram como pontos cruciais a falta de acompanhamento dos pais e a deficiência nos conteúdos de séries anteriores. A professora **P2** destacou o seguinte,

Vejo que muitos alunos não recebem o devido acompanhamento dos pais e isso dificulta o aprendizado, pois não temos como acompanhá-los a todo momento, vejo ainda que os alunos não tem uma boa bagagem, fica claro que o problema se arrasta ao longo dos anos ficando cada vez mais preocupante.

Outros fatores citados pelos docentes são baixa autoestima, desinteresse, mal comportamento, medo antecipado, dificuldade em operações básicas e falta de investimento para o desenvolvimento de atividades lúdicas, além de não verem utilidade nos conteúdos ensinados. O professor **P4** ressaltou que “os alunos

parecem desmotivados, não sabem operações simples, é muito complicado isso”.

Quando indagados sobre como avaliam o nível de interesse de seus alunos pela disciplina de Matemática 60% dos professores consideraram como médio o interesse de seus alunos pela disciplina, enquanto os outros 40% o avaliam como baixo. Tal fato preocupa, visto que todo trabalho docente é desenvolvido visando a significativa aprendizagem de seu alunado.

Os docentes responderam sobre quais métodos consideram importantes e eficazes para diminuir as dificuldades dos alunos e aproximá-los da Matemática. Ressaltaram a importância de contextualizar os conteúdos e trabalhar a interdisciplinaridade como forma de facilitar o entendimento dos alunos. Foram citados ainda o uso de materiais concretos, jogos e debates sobre os assuntos, além de ressaltarem a importância de usar uma linguagem clara e objetiva, diminuindo o ritmo sempre que necessário e revisando conteúdos estudados em outros anos.

O professor **P3** relatou, “procuro sempre que possível fazer com que os alunos pesquisem e debatam sobre o assunto e uso jogos para estimular a competitividade”. O professor **P5** acrescentou, “tento usar uma linguagem simples e tento mostrar relação entre os conteúdos e o cotidiano além de muitas vezes dar uma desacelerada e retomar alguns conteúdos de anos anteriores”.

Nessa pesquisa ficou evidente a preocupação dos professores de, por conta própria, buscarem o aperfeiçoamento necessário para a sua vida profissional. Todos afirmaram não receber nesse sentido o apoio de suas respectivas instituições de ensino.

Os docentes responderam ainda como reagem frente ao desinteresse de seus alunos pela Matemática. Algo que chamou atenção nesse sentido e preocupa muito é o fato dos professores se sentirem desmotivados devido o desinteresse dos discentes.

Uma fala que chamou atenção foi a do professor **P1**, quando o mesmo fala que “acabo me desmotivando também quando vejo que os alunos não tem interesse em aprender, mas procuro incentivá-los a estudar e adequo minha conduta de modo a facilitar o aprendizado deles”.

Ficou claro diante das resposta que apesar do desanimo os educadores tentam usar dinâmicas, associar os conteúdos ao cotidiano dos alunos, melhorar o diálogo na sala e promover atividades lúdicas e de confecção de materiais de modo a facilitar a aprendizagem.

Algo bastante preocupante é o fato das escolas não oferecerem condições para a realização de atividades matemáticas fora da sala de aula como gincanas e preparatórios para olimpíadas matemáticas, por exemplo. Segundo relatos dos professores, apenas as atividades corriqueiras de sala de aula são realizadas.

Diante dessas análises fica nítida a complexidade do processo de ensino

aprendizagem e a preocupação dos professores para desmistificar esse processo, visando uma melhor qualidade do ensino de Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises bibliográficas e das entrevistas feitas com os docentes ficou evidente a falta de interesse ou mesmo entusiasmo de muitos alunos quando o assunto é Matemática, levando a sérias dificuldades que os acompanham ano após ano preocupando professores e fazendo com que a disciplina seja vista com repúdio.

Nota-se a preocupação dos educadores de, com esforço próprio, buscarem aperfeiçoamento afim de adquirirem maneiras de melhorar o ensino e a aprendizagem de Matemática. Além de constantemente tentarem aproximar os alunos da disciplina com uso de atividades lúdicas e sobretudo levantando a estima dos estudantes e a percepção de que são capazes de aprender.

Algo que os professores acreditam ajudar a melhorar o ambiente de estudo é facilitar o diálogo, promover debates, mostrar a importância da Matemática associando-a ao cotidiano e realizando atividades que tornem a disciplina mais atraente.

Foi possível notar que são muitos os desafios encontrados, mas que existem meios de melhorar esse quadro com atividades simples e esforço diário. E que mesmo muitas vezes desmotivados os professores seguem buscando formas de dar significado ao ensino de Matemática, através de atividades associadas ao cotidiano, revisão de conteúdos, produção de materiais com os alunos, resolução de problemas e através da contextualização e interdisciplinaridade.

Desta forma, fica evidente que os desafios impostos são enormes, mas também é notória que temos meios de vencer as dificuldades e de promover um ensino de qualidade, mudando a visão dos alunos sobre a Matemática e levando-os a uma aprendizagem satisfatória, encurtando distâncias entre o alunado e o saber matemático.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Sanatiana Gomes. **A inclusão da Modelagem Matemática Como Ferramenta no Processo do Ensino da Geometria com os Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental**. Piauí, 2010. Artigo.

BRISTOT, Talita Isoppo. **Práticas Pedagógicas dos Professores de Matemática da Rede Pública Estadual em Santa Rosa do Sul- SC. Criciúma, 2006**. Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação Matemática Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00002C/00002CC3.pdf>. Acesso em: 08 nov.2018

CAMPOS, Tânia MM. **Tendências Atuais do Ensino e Aprendizagem da Matemática**. Brasília, 1994. Artigo. Disponível em: < <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/927/833>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Porque se Ensina Matemática. São Paulo, 2004. 9 p. Disciplina à Distância, Oferecida Pela SBEM**. Disponível em: http://www.ima.mat.br/bipdfuda_004.pdf. Acesso em: 06 maio. 2018.

SOARES, Fernando Gabriel Eguía.. **As Atitudes de Alunos do Ensino Básico em Relação à Matemática e o Papel do Professor**. Campo Grande, 2003. 205 p. Dissertação (mestrado). UCDB. Disponível em: <http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/2395>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FONSECA, Robson de Abreu. **Utilização de Jogos Como Ferramenta Alternativa Para Ensino de Matemática, Uma Análise do Método**: ensino dos múltiplos e da divisão, com jogo de NIM e o M.M.U. (Menor Múltiplo Único). Uruçuí, 2013. Artigo.

GABINO, Sidney dos Santos. **Métodos Inovadores no Ensino das Operações Fundamentais**. São Raimundo Nonato, 2013. Artigo.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Pedagogia: educação e linguagem matemática. PED EaD, 1ª edição, FUB/UnB, 2007**.

O QUE NOS MOVE? A FORMAÇÃO INICIAL/ CONTINUADA DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE ANÁPOLIS

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 28/12/2019

Luciana Ribeiro Alves Vieira

Universidade Estadual de Goiás – UEG
Anápolis- Go

<http://lattes.cnpq.br/5886142418211368>

Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Universidade Estadual de Goiás – UEG
Anápolis- Go

<http://lattes.cnpq.br/1269420694190937>

RESUMO: O objetivo central deste estudo é refletir sobre o processo de formação de professores que atuam na educação infantil da rede municipal de Anápolis-GO. É uma pesquisa de natureza qualitativa; um estudo de caso de ordem interpretativista que foi realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e contou com a participação de duas professoras concursadas e atuantes na rede de ensino, a partir da coleta de dados pelo instrumento entrevista semiestruturada. Para embasar esse estudo, temos como suporte teórico: Barbosa, Alves e Silveira (2017); Contreras (2012); Ferreira (2014); Freire (2008); Gatti et al (2019); dentre outros. Os resultados obtidos com base

na revisão de literatura e análise das narrativas das professoras possibilitam a compreensão de que a educação é um processo permanente e a formação dos professores também deve(ria) ser, pois a reflexão crítica sobre a prática é fundamental no processo de aquisição da competência científica. Quanto à relação com a prática pedagógica dos docentes da educação infantil, é preciso problematizar cada vez mais a relevância da formação continuada para os professores no sentido de transformar conteúdos teóricos em conhecimentos aplicáveis no dia a dia com as crianças em sala de aula, dando significado à relação teoria x prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Formação inicial e continuada de professores. Reflexão. Práxis.

WHAT MOVES US? THE INITIAL / CONTINUING FORMATION OF TEACHERS WHO WORK IN ANAPOLIS MUNICIPAL KINDERGARTEN

ABSTRACT: The main objective of this study is to reflect on the process of formation of teachers who work in early childhood education of the municipal network of Anápolis-GO. It is a qualitative research; an interpretative case study

that was carried out in a Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI) and had the participation of two teachers who were recruited and active in the school system, from the data collection by the instrument semi-structured interview. To support this study, we have as theoretical support: Barbosa, Alves and Silveira (2017); Contreras (2012); Ferreira (2014); Freire (2008); Gatti et al (2019); among others. The results obtained based on the literature review and analysis of the teachers' narratives make it possible to understand that education is a permanent process and teacher education should also be (critical) reflection on the practice is fundamental in the process of education. acquisition of scientific competence. Regarding the relationship with the pedagogical practice of early childhood teachers, it is necessary to increasingly question the relevance of continuing education for teachers in order to transform theoretical contents into everyday knowledge with children in the classroom, giving meaning to the theory x practice relation.

KEYWORDS: Child education. Initial and continuing teacher training. Reflection. Praxis.

1 | INTRODUÇÃO

Trabalhar na educação infantil na rede municipal de ensino há mais de dez anos, tem nos permitido perceber alguns fatores que fazem parte do cotidiano do professor como, o despreparo e estagnação (referente aos próprios estudos), a distância posta entre nós e a pesquisa e, ainda a emergente necessidade de uma formação continuada. Diante disso iniciamos esta pesquisa, que visa analisar e refletir criticamente acerca da narrativa de duas professoras que trabalham com crianças pequenas. Verificamos o que pensam sobre a sua formação inicial em termos de sua atuação prática, ou seja, o que vivenciam na Educação Infantil, a fim de descobrir se essa formação concedeu ou não a base necessária para a prática docente das mesmas e se estão satisfeitas com a sua formação até os dias atuais ou se pretendem realizar mais ações de formação continuada.

O estudo ocorreu no espaço de creche e pré-escola, trabalhando com crianças de idades variadas – de poucos meses até seis anos, onde passamos a questionar sobre as bases da formação inicial e ou continuada das professoras, pois na prática do cotidiano, essas não se apresentavam tão sólidas e, com isso, por diversas vezes as ações com as crianças demonstraram ter ocorrido por intuição, sem a reflexão necessária acerca do processo de desenvolvimento dessas.

É notório que muitas atividades que estampam as paredes dos CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) não levam ao desenvolvimento integral da criança: desenhos estereotipados para pintar, traçados para cobrir, 'artes' feitas por adultos e com pequenos traços daqueles que deveriam ser os protagonistas das ações. E

como não mencionar os brinquedos diversos (velhos e pouco atrativos) espalhados pelo chão, considerados por muitos como brincadeiras de faz de conta e interação. Letras fragmentadas, cópias de numerais e ausência de sentido das ações. Seriam esses passatempos ou espécies de lazer o retrato da educação infantil em Anápolis?

O despreparo dos professores nos levaram a perceber a grande dificuldade desses em pensar suas práticas pedagógicas para além do cuidar. O que nos faltava (e ainda nos falta): embasamento teórico, formação. Barbosa, Alves e Silveira (2017, p.360), pontuam sobre a necessidade de se ter profissionais com uma formação sólida e conhecimentos específicos para atuar na educação das crianças pequenas e argumentam que

“ [...] a formação inicial ampla, a que os/as estudantes dos cursos de pedagogia e os professores de Educação Infantil têm direito, necessita se articular organicamente à formação específica visando compreender questões próprias das crianças de zero até seis anos e de sua educação” (BARBOSA; ALVES, SILVEIRA, 2017 p. 360).

Nessa perspectiva, o processo de formação inicial dos professores, enfatizando aqui os que atuarão na educação infantil, precisa abarcar em suas grades curriculares, conteúdos relacionados às concepções de criança, infância e desenvolvimento infantil, bem como a indissociabilidade entre cuidar e educar nas interações e brincadeiras, eixos norteadores nas propostas pedagógicas com crianças. Os cursos de formação inicial devem ter uma preocupação efetiva com o currículo, que é o cerne da formação de professores (Gatti et al, 2019).

A formação de professores deve ser uma formação diferenciada, merecendo maior cuidado e atenção por parte das políticas públicas e dos formadores que a fazem, pois, a profissão de professor envolve muitos aspectos subjetivos, inerentes ao ser humano, que é sua ‘ferramenta’ de trabalho. Se essa formação inicial forma (ainda que deficientemente) um generalista, cabe à formação continuada o papel de dar sequência na constituição do ser professor (GATTI et al, 2019).

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Este estudo de caso, de ordem interpretativista realizou-se em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Anápolis- Goiás. Contou com a participação de duas professoras concursadas pela prefeitura municipal com tempos de experiência diferentes, sendo uma com trinta e quatro anos de idade, professora há nove anos e há um ano atuando na educação infantil; e a outra com cinquenta e um anos de idade, professora há trinta e dois anos e há cinco anos na educação infantil.

O instrumento utilizado para coleta de dados na pesquisa foi uma entrevista

semiestruturada que foi gravada e posteriormente transcrita, com perguntas relacionadas à formação inicial e continuada das participantes da pesquisa. Durante a entrevista com as professoras surgiram algumas outras questões provenientes das próprias respostas, objetivando uma maior familiarização entre as pesquisadoras e as entrevistadas. A análise dos dados trouxe recortes dos diálogos com base nas narrativas e foram utilizados os pseudônimos Mel e Flor, escolhidos por cada entrevistada, para deixar em sigilo a identidade de cada uma.

3 | O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, a creche aparece apenas no final do século XIX. Tem, portanto, pouco mais de cem anos de história em nosso meio. Após muitas lutas e conquistas, a educação infantil foi reconhecida, podemos dizer que recentemente, como a primeira etapa da educação básica. De acordo com Kuhlmann (2004, p.197):

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram e ainda lutam, pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

A Lei n. ° 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), embora só apresente três artigos (que foram alterados e acrescidos com o passar dos anos) que tratam da educação infantil, reafirma, como já foi dito, que a educação para crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da Educação Básica. Como consta no Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013).

Já no seu artigo 30, a referida lei usa a nomenclatura “creche” e “pré-escola” apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela educação infantil. Como pode ser visto:

Art. 30 - I creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Outro avanço que a Lei traz, refere-se à avaliação na educação infantil, como consta no Art. 31. “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Assim,

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

A atual LDBEN representa um significativo avanço para a educação infantil, pois esse reconhecimento legal também legitimou uma formação mínima exigida para os docentes desta etapa da Educação Básica: curso de licenciatura de nível superior ou o ensino médio na modalidade normal, conforme artigo 62 da Lei nº 9394/1996, sofrendo alterações em anos posteriores.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2009).

Vale ressaltar que a inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Infantil nos currículos dos cursos de formação de professores que atuarão em creches e pré-escolas, ocorreu apenas em 2006, com a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

A educação da infância se apresenta como a base do desenvolvimento e formação do indivíduo. Para tal, a criança deve ser compreendida como ser humano ativo, histórico, cultural, que está inserido na sociedade. Isso só é plenamente possível a partir de concepções e práticas integradoras e interdisciplinares; com professores que enxerguem a infância como uma etapa cheia de especificidades, que se difere totalmente da abordagem escolar, fragmentada por eixos disciplinares.

Reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, tornam-se essas, alvo de políticas públicas e dentre os direitos garantidos, eis um primordial: serem atendidas por professores capacitados, porém, de acordo com Gatti (2019, p. 178),

estamos vivendo um “momento em que prevalece o sentimento de insatisfação no campo da formação de professores, especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas”. E continua:

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas (GATTI et al, 2019, p. 178).

Os anos passam, surgem novas gerações de professores, de formadores de gente, de formadores de formadores e muitos ainda são os questionamentos e lacunas colocados em pauta. São esses questionamentos que, associados à constantes reflexões sobre o panorama atual da educação básica no Brasil, deveriam nos mover: Como formar-me? Como formar aos outros? Para que essa formação? Até onde, eu professor devo ir? Qual o sentido da educação para a sociedade e qual o meu papel?

Essas questões só poderão começar a ser respondidas quando finalmente entendermos que ensinar é uma tarefa humana profissional (não vocacional) e que nós, professores, devemos nos apoiar em conhecimentos sólidos, que somente a aprendizagem contínua possibilitará.

4 | TEORIA E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL/CONTINUADA

A seguir apresentamos o resultado das entrevistas. Inicialmente quando questionadas sobre o que pensam sobre o curso de formação inicial (graduação) em termos de atuação prática para o que hoje vivenciam na educação infantil e se essa formação deu a base necessária para a prática docente, obtivemos as seguintes respostas das duas entrevistadas, Mel e Flor:

Bom, a base de tudo, no caso a teoria, ajuda sim, então assim, eu acredito que me ajudou, mas na questão da prática mesmo, aqui, eu tenho muito o que buscar ainda, tenho muito o que aprender, sou nova. Mas eu acredito que uma formação anterior, antes da minha graduação, já me deu uma base, que foi o magistério que eu fiz em quatro anos né, que me ajudou muito. Mas eu tenho muito o que aprender aqui e eu creio que eu preciso buscar sim mais alguns cursos, porque na graduação deixou muito a desejar ao meu ponto de vista e na minha pós-graduação eu aprendi muitas coisas que hoje eu vejo aqui e me ajuda. Mas a graduação em si deixou a desejar (...) (MEL, 34 anos, professora há 9 anos e há 1 ano na educação infantil).

Já Flor (51 anos, professora há 32 anos e há 5 anos na educação infantil) afirma que:

Não, porque era outro currículo. Na verdade, o curso na época que eu concluí, você formava para ser formador de professores de magistério. Eu comecei como formadora de professores. E o que eu aprendi da educação infantil foi com pesquisa, estudo e curso de formação continuada que foi ministrado pela Federal (UFG), assim que eu ingressei na educação infantil.

Percebemos nitidamente que a formação inicial de Mel e Flor, que ocorreu em tempos e espaços diferentes, tinha objetivos distintos, mas em ambos os casos deixou lacunas e interrogações sobre o trabalho do professor em sala de aula da educação infantil. Mel graduou-se em 2009 e Flor em 1989. A formação que ocorreu há trinta anos, tinha como foco preparar professores para o magistério que, por sua vez, voltava-se a técnicas de ensino. Já a formação inicial de Mel, ainda que “deixando a desejar”, como ela afirma, abriu campo para conhecimentos teóricos ‘rasos’ que não permitem que ela tenha hoje uma prática mais consolidada e, justamente por não compreender essa relação teoria-prática, associa sua “boa base prática” às técnicas aprendidas no magistério. De acordo com Matos (2013, p. 23) “[...]a atuação na universidade é complexa e demanda do professor formação continuada e constante aperfeiçoamento para que ele possa atender às especificidades do processo de ensino e de aprendizagem em cada tempo histórico”.

Flor demonstrou em sua fala perceber a importância da formação continuada para sua atuação como professora que acompanha as mudanças históricas e políticas na sociedade. Os paradigmas educacionais modificam-se com o passar dos anos, assim como as visões e as formas de se construir saber dentro das universidades e escolas. Os professores devem, portanto, estar em constante aprimoramento dos conhecimentos e os formadores desses professores, em cada época vivenciada, devem buscar por uma formação que atenda às necessidades educacionais de seu tempo.

Ao perguntar a Mel em que o magistério a auxiliou, ao ponto de sobrepor-se à sua graduação, esta respondeu:

Na questão de montar algum cartaz, na questão de preparar alguma atividade dinâmica que são brincadeiras, jogos, trabalhar com sucatas. Isso eu não tive na minha graduação e no magistério eu tive. A questão também da minha, como que eu posso dizer (...) no magistério eu tive mais contato com as crianças no meu estágio e na formação de graduação eu não tive esse estágio assim com mais tempo (...).

Percebemos aqui a visão de prática social a partir do tecnicismo, valorizando este em detrimento da teoria. Gatti et al (2019) afirma que prática é ato social, cultural; não é tecnicismo. Os professores precisam sim de metodologias para desenvolverem suas aulas de forma a integrar os diversos conhecimentos à existência humana, mas isso não se dará de maneira mecânica. Práticas pedagógicas criativas que dão significado aos conteúdos e temas trabalhados pelas e com as crianças, nada têm a ver com técnicas repetitivas que se distanciam cada vez mais de um projeto de

educação emancipatória.

Flor, quando questionada se está satisfeita com a sua formação ou se pretende realizar mais algum curso, também demonstra não ter claros os conceitos vivos de teoria e prática:

Pretendo fazer cursos de extensão, mas de mestrado e doutorado por enquanto não. Agora de extensão, principalmente que me traz mais embasamento prático eu gostaria, porque geralmente o mestrado e o doutorado te dá muito embasamento teórico e não prático. O embasamento prático seria como você atuar mesmo na educação infantil. Cursos de musicalização, contação de histórias, e... psicomotricidade (...).

Percebemos em ambas as falas o quão frágil é a articulação entre teoria e prática, sendo vistas como dissociáveis pelas professoras. Nas narrativas está enfatizada a necessidade de se aprender novas “técnicas” no trato com as crianças, mas em nenhum momento se faz a ligação dessas práticas à alguma teoria de desenvolvimento infantil, não levando em conta que “os conhecimentos profissionais fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais conhecimentos, condição *sine qua non* para a prática” (GATTI et al, 2019, p. 190).

É importante problematizarmos aqui que atividades propostas às crianças “desprovidas de uma filosofia de trabalho educacional, em perspectiva reducionista e meramente técnica”, abrem espaço para um conhecimento fragmentário e desprovido de significado por parte das crianças (GATTI et al, 2019, p. 208).

Assim, temos professores e, diga-se de passagem, muitos de nós, que valorizam o produto e não o processo de desenvolvimento, “construindo” conhecimentos com a aplicação de técnicas, sendo o currículo profissional um reflexo de hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico (CONTRERAS, 2012).

Haja vista a distância entre teoria e prática descritas nas respostas, distantes também se tornam as possibilidades de uma formação continuada sólida, como se a pesquisa fosse quase que inatingível. Há uma distorção do que vem a ser a pós-graduação *stricto sensu* na visão de ambas entrevistadas, como algo inalcançável, sendo comum uma visão dicotômica do trabalho docente e da pesquisa, como se fossem atividades dissociáveis, assim como a teoria e a prática pedagógica (FERREIRA, 2014). Este é um discurso que tem se feito presente não só nas respostas das entrevistadas, mas cotidianamente nos corredores das instituições educacionais de nível básico.

Ao questionarmos as entrevistadas se estas estão satisfeitas com a sua formação ou se pretendem realizar mais algum curso, Mel responde que:

Bom, no meu nível, na minha família, dentro de tudo, eu estou satisfeita com o que eu já alcancei. Não que eu vou estagnar, claro que não. Eu vou estar sempre buscando. Assim que eu tiver oportunidade, assim que surgir alguma coisa que me interesse, entendeu? Porque eu tô sempre lendo, mas não tô assim, falando

que eu vou ali formar, vou lá buscar mais cursos. Por enquanto eu tô parada, mas eu sempre leio alguma coisa; se é alguma reportagem eu procuro saber. Se alguma colega fala: olha, eu ví assim, assim, assim; olha, faz assim, assim, eu tô sempre com a mente aberta para aprender. Mas no momento eu não estou especializando e nem fazendo mestrado como você que está aí fazendo essa entrevista. Mas mestrado agora eu acredito que não, mas se um dia surgir a oportunidade e eu tiver bem financeiramente e puder pagar, vamos ver no que dá.

Já Flor, além da referência à formação continuada, levanta a questão da desvalorização dos profissionais que atuam na educação infantil:

Pretendo fazer cursos de extensão, mas mestrado e doutorado não. (...) Não porque eu já tenho mais de trinta anos de profissão e não devo continuar por muitos anos ainda, porque inclusive eu já tenho uma aposentadoria do estado, porque eu sou professora do estado. Não pretendo porque não tem retorno e a educação infantil eles não costumam valorizar esse profissional com essa graduação (...). Você não se sente valorizado como mestre. Infelizmente a sociedade vê a importância do mestrado e doutorado para o professor universitário e não para o professor da educação infantil ou da educação básica. Tanto é que você vê professor na educação infantil que muitas vezes não tem nem graduação. Infelizmente. Então você não tem esse retorno. Você não tem nem financeiro e nem a instituição te valoriza por isso.

A fala de Flor coaduna com muitos outros discursos que demonstram o quanto é desmerecido ainda pela sociedade o trabalho com crianças pequenas. Têm-se a nítida impressão que o professor é desvalorizado por “apenas cuidar”, como se fosse dissociável o cuidar e o educar. Porém, é o próprio professor que tem o poder de iniciar a mudança nesse cenário, começando pela não reprodução de discursos de vitimização e desmerecimento de seu próprio trabalho, mas isso só se dará quando esses souberem com propriedade o que significa a educação infantil em sua totalidade – história, constituição, sujeitos, objetivos, etc.

5 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sabemos que muitos de nós, professores, estamos distantes do profissional intelectual crítico, que possui competência intelectual e pedagógica, autoridade emancipadora, que busca a transformação social por meio do conhecimento e que vê teoria e prática como indissociáveis.

Pensando na formação de professores, “advoga-se por uma concepção de formação docente que se mostre com uma perspectiva integradora”, na qual os professores “se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral”. Formação essa que deve ampliar as visões sociais e culturais dos professores e que os estimule “a estar atentos às questões dos direitos humanos na visão de uma educação mais equitativa no que se refere às diversidades”; uma educação mais humanizada e humanizadora (GATTI et al, 2019, p. 318).

Os resultados obtidos nessa pesquisa com base na revisão de literatura, análise das narrativas das professoras e com base em nossa própria experiência, traz a compreensão que a educação é um processo permanente da humanidade e a formação dos professores também deve(ria) ser, pois a reflexão crítica sobre a prática é fundamental no processo de aquisição da competência científica. Quanto à relação com a prática pedagógica dos docentes da educação infantil, é preciso problematizar cada vez mais a relevância da formação continuada para os professores no sentido de transformar conteúdos teóricos em conhecimentos aplicáveis no dia a dia com as crianças em sala de aula, dando significado à aprendizagem.

Este estudo breve pretendeu possibilitar novas descobertas acerca da formação dos professores que atuam na educação infantil. Quem sabe num futuro não muito distante estejamos descobrindo, construindo e multiplicando saberes relacionados à formação continuada desses sujeitos, seres humanos capazes de transformar a sociedade estando com o mundo e com a responsabilidade ética do seu mover no mundo (FREIRE, 2008).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **A Educação Infantil no Curso de Pedagogia: lições do estágio**. Educativa Goiânia, v. 20, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2017.

BRASIL. Ministério Público de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 20 jul. 2019.

_____. Ministério Público de Educação e Cultura. **Lei nº 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/legislacao/leis/lei-n-12061-27-outubro-2009>. Acesso em 20 jul. 2019.

_____. Ministério Público de Educação e Cultura. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em 20 jul. 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012, p. 199-206.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

FERREIRA, J. de L. (org). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUHLMANN JR. M. **Políticas para a educação infantil: uma abordagem histórica**. 3 ed. Porto

Alegre: Mediação, 2004. p. 197-210.

MATOS, E. L. M. et al. Formação de professores em diferentes níveis e contextos: os desafios diante destes novos cenários. In: MATOS, E. L. M.; FERREIRA, J. L. (org). **Formação pedagógica do professor em diferentes níveis e contextos**. Curitiba: Appris, 2013. p. 23-36.

O USO DO *SMARTPHONE* EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM TURMAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03.01.2020

Justina Oliveira Neta

Mestranda do Programa da Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), professora do Colégio da Polícia Militar da Bahia, membro do grupo de pesquisa GELITIC. E-mail: justinaletas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5856-2343

José Raimundo Carneiro Santos

professor da rede estadual de ensino. Mestrando do Programa da Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), membro do grupo de pesquisa GELITIC. E-mail: joracasa@gmail.com. ORCID:0002-0185-6439.

Jocenildes Santos Zacarias

professora doutora titular do Mestrado de Educação de Jovens e adultos (MPEJA) da UNEB, Líder do grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Language, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação-GELITI, E-mail: jocenildessantos69@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/9956680403050401>.

RESUMO: O artigo em questões discutiu sobre um projeto que propôs viabilizar oficinas com utilização do *smartphone* em aulas de Língua Portuguesa e Matemática na Educação de Jovens e Adultos como ferramenta prático-

pedagógica. De tal modo, a considerar o ensino aprendizagem através de hipertextos na instrumentalização da leitura, escrita e interpretação de diversos gêneros textuais, gráficos e analíticos, ao mesmo tempo em que propôs discussões e reflexões ao que concerne ao uso e inserção das novas tecnologias nestes componentes curriculares. O procedimento utilizado no artigo foi a pesquisa ação, e o estudo fundamentou-se teoricamente em alguns autores dentre os quais estão Pierre Levy(2009), Sena e Burgos(2011), Baldissera(2011) e outros. O resultado esperado para o projeto proposto é que o educando da EJA se aproprie do *smartphone* a partir de um viés pedagógico que auxilia numa prática de ensino significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem na EJA; Smartphone; Potencializador de aprendizagem; Currículo.

SMARTPHONE USE IN PORTUGUESE LANGUAGE AND MATHEMATICS CLASSES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT: The article on questions discussed about the project proposed to enable workshops using the *smartphone* in Portuguese Language and Mathematics classes in Youth and Adult Education as a practical-pedagogical tool. Thus,

considering teaching learning through hypertexts in the instrumentalization of reading, writing and interpretation of various textual, graphic and analytical genres, while proposing discussions and reflections on the use and insertion of new technologies in these components. curriculum The procedure used in the article was action research, and the study was theoretically based on some authors including Pierre Levy (2009), Sena and Burgos (2011), Baldissera (2011) and others. The expected result for the proposed project is that the EJA learner takes ownership of the smartphone from a pedagogical bias that assists in a meaningful teaching practice.

KEYWORDS: Learning in EJA; Smartphone; Learning enhancer; Curriculum.

1 | PROBLEMAS DA PESQUISA

É notória a presença das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das famílias brasileiras, a saber: MP3, MP4, computadores, softwares, câmeras digitais, celulares, *smartphone*, com infinitos aplicativos entre outros tantos aparelhos eletrônicos que podem ser considerados utensílios básicos dentro da realidade sociocultural dos alunos, para sua interação com os demais colegas.

É indissociável o uso das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano das pessoas, e essa presença também se estende a esfera educacional, local em que aparatos de informação e comunicação no ensino não é nenhuma novidade (SENA; BURGOS, 2010), (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

No entanto, com relação à educação de jovens e adultos, mesmo se tratando de sujeitos inclusos em uma modalidade de ensino, marcados por trajetórias de exclusão, privados do acesso a vários bens materiais e simbólicos, as tecnologias de comunicação como o computador ou celular também fazem parte do seu contexto, ainda que não fosse utilizada amplamente e pedagogicamente, é notória a presença da máquina em seus lares, no ambiente de trabalho, ou por meio das exigências sociais atuais que requerem algum conhecimento da tecnologia em diversas práticas sociais.

A partir das considerações supracitadas, e objetivando intervir no contexto diferenciado da EJA, trazemos os seguintes questionamentos: por que não oportunizar ao educando a apropriação crítica destas tecnologias que permeiam as relações sociais? Por que não utilizar *smartphone* como recurso potencializador de uma aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa e Matemática? Por fim discutir, como inserir esse recurso no currículo escolar legitimado.

O objetivo geral deste projeto foi investigar acerca da utilização do *smartphone* em aulas de Língua Portuguesa e Matemática na Educação de Jovens e Adultos, como ferramenta prático-pedagógica, considerando o ensino aprendizagem através de suportes hipertextuais na instrumentalização da leitura, escrita e interpretação

de diversos gêneros textuais, gráficos e analíticos, ao mesmo tempo em que propor discussões e reflexões ao que concerne ao uso e inserção das novas tecnologias nestes componentes curriculares.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atualmente fazemos parte de uma configuração social denominada "Era da informação" a qual Legey e Albagli (2000) definem como sendo a constante utilização de técnicas de transmissão, armazenamento de dados e informações. Aliado a tudo isto estão às representações digitais, e se faz necessário que a escola e os seus componentes absorvam essa nova reestruturação social a fim de proporcionar um saber significativo e funcional para todas as modalidades de ensino.

Atrelado a essa era digital é indiscutível a popularização dos smartphones, neste contexto, a escola não pode tão somente ignorar essa acessibilidade, mas sim agregá-la como recurso de reforço a práxis pedagógica. De acordo com Pinheiro e Rodrigues (2012, p.122), "o celular é um instrumento pedagógico poderoso, pois concentra varias mídias, contribuindo para o desenvolvimento de competência comunicativa dos alunos". Reforçando este aspecto, Vivian e Pauly (2012, p.11), alegam que "ensinar através do uso de novas mídias parece ser um desafio que cria novos paradigmas em relação à educação e transcende nossas expectativas, motivando o docente a ir sempre mais além".

Ao ser analisado nessa perspectiva, percebe-se que a mediação desse recurso pelo docente não está dissociada de desafios, pois necessitará de uma reformulação de ações por todos envolvidos, o educador deverá conhecer esse novo recurso, acolhê-lo dentro da sua prática pedagógica como um aliado no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere ao discente, este precisa ser conscientizado que a multifuncionalidade do smartphone pode ser sistematizada e direcionada a assimilação e reorganização de significados como assegura Bonilla no descrito abaixo:

O que não foi percebido ainda pela comunidade escolar é que o acesso é uma condição necessária, mas insuficiente para as transformações que se fazem necessárias na educação, que os professores tenham condições de criar ambientes de trabalho que conduzam a uma inserção da escola no mundo dos alunos, um mundo cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais. Para isso, faz-se necessário também que os professores compreendam as características e potencialidades das tecnologias, tendo claro que compreender significa mais do que ser capaz de fazer funcionar, significa inseri-las no contexto contemporâneo, penetrar nessa nova linguagem, nessa nova lógica, nesse novo modo de ser, pensar e agir. E que é só fazendo essa imersão que os professores terão condições de entender um pouco mais seus jovens alunos. (BONILLA, 2005, p.100)

Com o favorecimento das tecnologias digitais, pela cultura da simulação,

a interconectividade e a interatividade vem contribuindo para a instauração de outra lógica que caracteriza um pensamento hipertextual, emergindo novas habilidades cognitivas, pela disseminação muito mais rápida de ideias e dados e com a participação ativa dos sujeitos, interagindo e realizando várias tarefas simultaneamente, isto é, o *ciberespaço*.

Segundo Lévy(1999, p. 17) *cibercultura* designa o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*". Segundo o autor, o *ciberespaço* suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais) e raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos).

Nessa concepção urge a necessidade de novas práticas de leitura e escrita para que estes sujeitos, principalmente os da EJA, possam fazer uso nas suas práticas sociais. Existem autores que consideram o letramento como a práticas de leitura e escrita. Segundo Kleiman (1998, p.181), o letramento são práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita. Ou seja, conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Assim, nessa concepção, letramento são práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Já Bolter (1991) afirma que a tela é como espaço de leitura e escrita traz novas formas de acesso à informação, conseqüentemente, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever, isto é, um novo letramento.

Na nossa prática docente deparamo-nos com a resistência a essa nova realidade digital, ao notar que por diversas vezes, os sujeitos da educação básica sentem-se atraídos a pelo menos tocar nos seus *smartphones* e *tablets* escondidos dentro de mochila nem que seja por um "momento arriscado" durante a aula, contudo, temos que repreendê-los, pois nas unidades de ensino que lecionamos, essa pratica é tida como inadequada e dissociada do currículo escolar.

Diante de tal fato nos propomos a pensar na questão da concepção curricular das instituições que lecionamos, e se este currículo não poderia ser remodelado para contemplar a realidade na qual os discentes estão inseridos, por que a escola insiste em ignorar que o estudante se sente atraído pelos dispositivos móveis e não se disponibiliza a utilizar este recurso como componente potencializador legitimado do currículo, significando cotidianamente a prática de ensino - aprendizagem.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos, essa reestruturação é

imprescindível, pois este processo de aprendizagem tem características peculiares a seus sujeitos, pois com todas as suas experiências previamente vividas pressupõe-se que não cabe em um currículo fechado e prescritivo para este público. Convém à escola elaborar um currículo que toma como base as concepções, necessidades, interesses e as preocupações vitais dos alunos da EJA, e os motivem a reconstruir os saberes experienciais, transformando-os em saberes elaborados, trazendo à tona a perspectiva defendida abaixo:

“O currículo não é, portanto, um processo mecânico e natural, que se desdobraria automaticamente de si mesmo, a partir de definições dadas a priori; ao contrário, é um constructo humano, isto é, depende da atividade humana, que sem dúvida está sujeita às condições materiais, mas, sobretudo "enquanto características propriamente humanas" marcada por sensibilidades, afetos, razões, projetos (VASCONCELOS, 2009,p.41)”

A partir das concepções e reflexões expostas, justificamos o objeto de intervenção no qual se configura em propor práticas pedagógicas que possibilitem aos educandos apropriar-se das tecnologias digitais, mais especificamente os smartphones, que apresenta um uso multifuncional, partindo da premissa de que se este uso for sistematizado poderá ser utilizado como um recurso pedagógico que medeiam os processos sociais, ao mesmo tempo em que potencializará o processo de ensino e aprendizagem, viabilizando a integração deste recurso na estrutura de um currículo inovador, flexível e adaptado as reais necessidades do adulto.

3 | METODOLOGIA

Para este trabalho será utilizado o método de pesquisa ação, pois nesse tipo de pesquisa, os participantes agem ativamente na investigação do trabalho. É o que explica Baldissera (2011) quando expõe que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo. A pesquisa em questão será desenvolvida em uma escola pública municipal de Salvador com uma turma da EJA no nível de alfabetização ou série mais avançada.

Inicialmente será apresentada toda a composição das oficinas com utilização de *smartphone* com textos variados veiculados nas redes sociais com todas as suas etapas, objetivos gerais, específicos e procedimentos metodológicos para a direção da escola, corpo pedagógico e professores interessados. Em seguida, será aplicado um questionário diagnóstico com os participantes da reunião para avaliarmos a opinião destes com relação ao uso do *smartphone*, delimitação de turma e se algum elemento poderia ser acrescentado ou subtraído do projeto.

A seguir, juntamente com o professor e a turma aplicaríamos uma entrevista com os discentes individualmente para coletar como eles se sentem com relação

às tecnologias, o que ela representa na vida cotidiana de cada um, e como eles se sentiriam se fizessem algumas atividades atreladas ao *smartphone*. Essas entrevistas serão gravadas com a permissão do participante e realizadas pós-aula, com durabilidade máxima de 10 minutos, posteriormente serão transcritas. O trabalho começara com discussões sobre o conceito de tecnologia e como este se associa ao cotidiano e espaços sociais. Além disso, será realizada uma palestra instrucional básica para uso dos recursos dos *smartphone* que serão utilizados nas oficinas.

Após as discussões e palestras o professor iniciará a aplicação das oficinas de letramento e interpretação com os discentes voluntários, e os pesquisadores estarão em sala auxiliando, observando e fazendo os registros no diário de campo. Os dados registrados seriam gestos, questões, posicionamentos, dúvidas, olhares, palavras, inseguranças, e conquistas em cada oficina realizada. Por fim, se fará uma avaliação coletiva para que todos os participantes exponham suas impressões a cerca das oficinas aplicadas e sobre toda a pesquisa em si.

4 | RESULTADOS

Este artigo apresenta uma proposta contemporânea de inserção do *smartphone* como suporte de hipertexto que possibilite um redirecionamento no processo de ensino aprendizagem na EJA. Inserido nessa perspectiva remodelada, encontra-se a tecnologia, que no projeto em questão está nos sendo apresentada não somente como uma máquina, mas como um recurso que aliado ao uso sistemático humano possibilitará ressignificação de conhecimentos, e uma personificação da aprendizagem significativa, a qual leva em consideração as vivências e conhecimentos prévios do aluno adulto.

Espera-se que depois da aplicação desse projeto, o educando da EJA se sinta apto para utilizar os recursos tecnológicos em práticas diárias como envio de currículo, análise de pequenas frases que circulam nas redes sociais como *WhatsApp* este perceba a forma como estas se configuram, e consiga analisar a adequação das TICS para algumas situações peculiares como uma entrevista, uma redação para inserção no mercado de trabalho e outros, dessa forma, será possibilitado um desenvolvimento cognitivo e real na pratica de leitura do uso da língua portuguesa a depender da demanda pessoal de cada aluno

Por fim, O uso do *smartphone* no contexto desse projeto proposto, não seria como um sanador de todos os problemas de aprendizagem e exclusão da EJA, mas está inserido em um contexto de inclusão sócio digital, em que o educando é visto como um sujeito de uma realidade que pode ser ressignificada, ao mesmo tempo em que possibilita uma construção ou reconstrução do conhecimento. Esse projeto

objetiva retirar o educando adulto da margem e trazê-lo para o centro do processo compartilhado de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina, artigo: **Pesquisa-Ação**: Uma Metodologia Do “Conhecer” E do “Agir” Coletivo, disponível em < <http://revistas.ucpel.edu.br/inde> >. Acesso em 20/03/17

BONILLA, M. H. S. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BOLTER, J.D. **Writing space**: the computer, hypertext, and the history of writing. HILLSDALE, N.J.: Erlbaum, 1991.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEGEY, L.; ALBAGLI, S. Construindo a sociedade da informação no Brasil: uma nova agenda. **DataGramZero**, v. 1, n. 5, p. A02-0, 2000. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/7829>. Acesso em: 09 Set. 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 4, 1999.

KLEIMAN, A. **Ação e mudança na sala de aula**: uma pesquisa sobre letramento e interpretação. In. ROJO, R (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

PINHEIRO, R. C.; RODRIGUES, M. L. **O uso do celular como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa**. *Revista Philologus*, v. 18, n. 52, p. 119- 128, jan.-abr., 2012.

SENA, Dianne; BURGOS, Taciana. **O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar**. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO 3. Pernambuco, 2010. **Anais...** Disponível em: Acesso em: 17 mai.2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VIVIAN, C. D.; PAULY, E. L. P. **O uso do celular como recurso pedagógico na construção de um documentário intitulado**: Fala sério! *Revista Digital da CVA - Ricesu*, v. 7, n. 27, fev., 2012.

O USO DO MATERIAL DOURADO, A MULTIPLICAÇÃO NOS NÚMEROS RACIONAIS E A TECNOLOGIA COMO INCENTIVADORA NO ENSINO: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA VIVENCIADA POR PIBIDIANOS

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 30/12/2019

Bruno Ribeiro Luna

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/4145273496171077>

Carlos da Silva Barbosa

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/4263992220188062>

Herlaine Estefani Barros Neris

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/8690191602299701>

Jefferson Henriques Bezerra

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/1572210860796138>

Poliana de Brito Morais

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/0500410605294448>

RESUMO: Descrevemos neste trabalho uma experiência vivenciada por bolsistas do PIBID/UEPB na Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula

Rêgo, onde através de alguns momentos de observações percebemos um grande déficit em Multiplicações entre Números Racionais. Com o intuito de amenizar o problema fizemos uso de uma adaptação de um jogo criado por dois mestrandos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Utilizamos também o Material Dourado de maneira adaptada, considerando apenas uma das faces do material e atribuindo o conceito de área de retângulos. Neste jogo, usamos ainda o QR code como meio atrativo para que os alunos ficassem mais envolvidos e assim despertassem o interesse e apreço pela Matemática. A aplicação foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro o desenvolvimento de atividades com o Material Dourado, e o segundo a aplicação do Jogo. Foi perceptível a participação dos alunos em ambos os momentos. O Material Dourado proporcionou aos alunos entenderem os valores posicionais dos Números Decimais contribuindo assim de maneira significativa para sua aprendizagem e entendimento. Foi notável a atenção e concentração dos mesmos durante o Jogo, possibilitando assim uma aula mais dinâmica e tornando o cálculo das operações mais ágeis durante as jogadas.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos, Material Dourado, Números Racionais, QR code.

THE USAGE OF THE GOLDEN MATERIAL, MULTIPLICATION OF RATIONAL NUMBERS AND TECHNOLOGY AS A MOTIVATOR IN TEACHING: AN INNOVATIVE EXPERIENCE TO PIBID SCHOLARSHIP STUDENTS

ABSTRACT: In this work, we describe the experience of PIBID/UEPB scholarship students at the Judith Barbosa de Paula Rêgo Municipal Elementary School, where, through an observation phase, we perceived a large deficit in the understanding of multiplication of rational numbers. With the intention to lessen the problem, we used an adaptation of a game created by two graduate students from the State University of Paraíba (UEPB). We also used the Golden Material in an adapted form, working with only one of the faces of the material and applying the concept of area of rectangles. In the game, we also used QR codes as an attractive medium to better involve the students and, in them, spark the interest and appreciation for mathematics. The experiment was done in two stages, the first was the development of activities with the Golden Material, and the second was the application of the game. The students' engagement was noticeable in both stages. The Golden Material allowed the students to understand the positional values of the decimal numbers, contributing in a significant way to their learning and understanding. Their attention and concentration during the game was noticeable, allowing for a more dynamic class and making the calculation of the operations more agile during game moves.

KEYWORDS: Games, Golden Material, Rational Numbers, QR code.

1 | INTRODUÇÃO

No que se refere aos números racionais, uma das maiores dificuldades por parte dos alunos está na multiplicação dos mesmos na forma decimal. Os alunos associam o deslocamento da vírgula no processo da adição com o da multiplicação. Este trabalho mostra como uma alternativa os jogos para abordar este tipo de operação matemática relacionando a multiplicação com o conceito de área. Através de observações realizadas em agosto de 2018, chegamos ao consenso que a maioria dos alunos das turmas de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Barbosa de Paula Rêgo estavam com dificuldades neste tipo de operação matemática. Para superar este impasse e tornar o estudo de matemática mais dinâmico para eles, decidimos utilizar os jogos como recurso pedagógico. Por ser um material que apresenta muitas potencialidades para o ensino de Matemática.

O Jogo Matemático proporciona o raciocínio, a participação intensa do aluno, a interação com os outros colegas, além das decisões tomadas sobre suas jogadas e estratégias que poderão afetar ou ajudar o grupo (GRANDO, 1995, p.35). O planejamento e a aplicação dos jogos foram feitos por nós, bolsistas do Programa

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UEPB) na subárea de Matemática.

A metodologia foi aplicada em dois momentos no qual o primeiro consistiu em explicar a multiplicação dos números racionais com o material dourado e o segundo, a utilização de um jogo que aborda diferentes representações dos números racionais em diversas situações, seja em atividades de matemática ou situações do cotidiano. Neste último momento mencionado, uma das ferramentas utilizadas para incentivar os alunos a participarem do jogo foram as cartas de código QR code, que é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto, imagem etc, e o leitor das mesmas.

2 | METODOLOGIA

Nas aulas de observações a dificuldade mais significativa constatada foram as operações de multiplicação com números racionais. Decidimos então utilizar jogos para ajudar os alunos a superar esta dificuldade e incentivá-los a praticar os cálculos de forma mais dinâmica. Esta foi uma das estratégias utilizadas, pois os alunos estavam desgastados devido as avaliações e recuperações no final do ano letivo. A atividade foi desenvolvida em dois momentos:

1º Momento

Utilizamos os seguintes materiais:

- 3 caixas do Material Dourado;
- Elásticos/ligas de borracha;
- Folha de ofício;
- Lápis de quadro.

Organizamos os alunos em equipes e distribuímos inicialmente o material dourado aos mesmos. Apresentamos cada peça do material, logo após, mostramos uma maneira rápida e prática de calcular a tabuada de 1 a 9 utilizando uma placa e duas ligas de borracha. O método consiste em posicionar a liga de borracha na quantidade de cubinhos que representa o primeiro fator da multiplicação, na horizontal ou na vertical. O segundo fator será representado da mesma forma citada anteriormente, porém do “lado” que ainda não foi utilizado. O produto obtido será a quantidade de cubinhos presentes entre estas duas ligas de borracha.

Solicitamos aos alunos que fizessem alguns exemplos com o material dourado. Quando estavam dominando esse método, mostramos a adaptação do material para números decimais. Já que o material foi criado para operações com Números

Naturais.

A adaptação do material dourado tem o seu foco na multiplicação, utilizando as arestas e as faces superiores da placa, barra e cubinho, sendo as arestas o primeiro e segundo fator da multiplicação e as áreas das faces superiores o produto da multiplicação. Veja a figura abaixo:

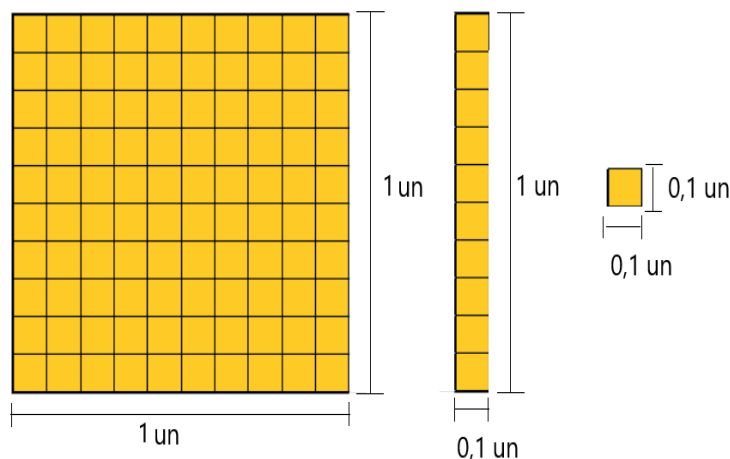


Figura 1 - Adaptação do Material Dourado

Fonte: Alunos do PIBID

Área das faces superiores das peças do material dourado:

- A placa tem 1 unidade de área;
- A barra tem 0,1 unidade de área;
- O cubinho tem 0,01 unidade de área.

A multiplicação de um número inteiro com um número decimal menor que um ou entre dois números decimais menores que um consiste no método citado anteriormente. Na multiplicação de um número decimal maior que um com outro número, seja decimal ou inteiro, deve-se decompor o número na parte inteira da parte decimal e aplicar a propriedade distributiva. Contando com duas operações para serem representadas com o material dourado. Efetuando o método anterior com cada operação, para enfim, somar as áreas e obter o produto.

2º Momento

Este momento constou da aplicação da adaptação de um jogo criado por mestrandos da Universidade Estadual da Paraíba. Um jogo de cartas com uso de códigos QR, onde a função principal é chamar atenção dos alunos e fazer com que eles se envolvam com o jogo, levando em consideração que é uma tecnologia composta por aplicativos disponíveis para celulares e a maioria dos alunos possuíam tal aparato tecnológico. Inicialmente seriam os próprios jogadores, os encarregados

por escanear as cartas, porém a escola não possuía acesso à internet, então utilizamos nossos celulares como leitor do código em questão. Ademais, como o jogo faz uso de cartas em que não se sabe até certo momento o que tem nelas e o código QR tem essa mesma característica, então é feita a passagem do conteúdo de algumas cartas para os códigos QR, continuando com a ideia de ocultar a informação. Os materiais usados para este jogo foram os seguintes:

- Uma tabela;
- Elásticos/ligas de borracha;
- Material Dourado;
- Peças para representar cada equipe;
- Leitor do código QR;
- Montantes de cartas envolvendo:
 - Problemas com Números Decimais;
 - Problemas matemáticos diversos;
 - Soma de Áreas;
 - Números Inteiros;
 - Códigos QR.

Onde a turma foi dividida em quatro equipes, duas a duas, jogaram entre si. Distribuimos o material para as equipes. O jogo consiste em buscar duas representações distintas que possuam a solução da carta de código QR, além disso a carta QR mostrará em qual monte de cartas está a solução. A equipe terá que encontrar uma representação no monte de cartas e depois procurar outra representação na tabela.

Decide-se qual equipe iniciará o jogo, pois a mesma escolhe o monte de cartas ou a tabela para procurar a solução e a outra equipe fica com o material que ainda não foi escolhido. Após embaralhar as cartas de código QR, um representante da equipe retira uma carta QR e o professor utilizará o leitor do código instalado previamente no celular para decodificá-lo. O aplicativo faz uso da câmera para o escaneamento, onde o professor direciona para carta e em poucos segundos terá na tela do celular o conteúdo da carta, veja o exemplo:



Figura 2 - Carta QR code.

Fonte: Alunos do PIBID

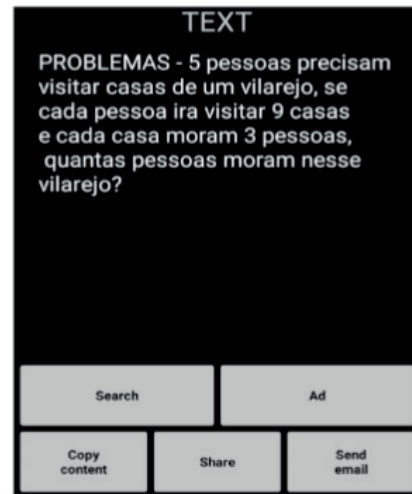


Figura 3 - Captura da tela do celular.

Fonte: Alunos do PIBID

Caso a equipe encontre a carta ou a solução na tabela que satisfaz o código, a mesma irá procurar no material não utilizado. O outro grupo procede do mesmo modo, contudo dependerá da equipe que iniciou o jogo para a escolha do material. Caso encontre a solução em ambos os materiais, o representante poderá escolher uma nova carta com o código QR.

A pontuação para a equipe que encontrou a solução satisfazendo as condições da carta QR em qualquer monte de cartas vale 4 pontos, mas caso o monte de cartas seja problemas com números decimais ou inteiros a equipe terá que representar com o material dourado. Na tabela a uma variação na pontuação para cada coluna:

- Problemas com Números Decimais vale 7 pontos;
- Problemas com Números Inteiros vale 5 pontos;
- Problemas Matemáticos variados vale 5 pontos;
- Soma de Áreas vale 4 pontos.

A equipe que encontrar a solução tanto nas cartas quanto na tabela terá um coringa. O coringa permite a equipe avançar na coluna da tabela ou tirar a pontuação da outra equipe, contudo o jogo termina quando algum grupo alcançar a linha de chegada na tabela. E ganha o jogo a equipe com a maior pontuação.

3 | JOGO

“A palavra *Jogo*, do latim *locu*, significa, etimologicamente, gracejo e zombaria, sendo empregada no lugar de ludu, que representa brinquedo, jogo, divertimento e passatempo” (GRANDO, 1995, p. 30). A etimologia da palavra Jogo é clara, contudo a busca por sua definição não é simplória, pois a mesma delimita a abrangência do próprio conceito (ibid, 1995, p.33). Além de Grando, outros estudiosos chegam a

conclusão de que não é possível definir Jogo. Segundo Moura:

Jogo é uma palavra, uma maneira de expressar o mundo e, portanto de interpretá-lo. Precisamos reconhecer que estamos tratando de uma concepção complexa na medida em que torna de nó de significações, giram valores bem diferentes: as noções abertas a interpretações e, sobretudo, novas possibilidades de análise. Pode-se descobrir um paradigma dominante em torno da oposição ao trabalho, mas também potencialidades diversas conforme se favoreça essa ou aquela direção de seu desenvolvimento. (MOURA, 1994, p.24)

A definição de Jogo é uma tarefa difícil tanto pela complexidade do termo quanto por existirem diversos termos com o mesmo sentido, como afirma Kishimoto:

O que oferece dificuldade para a conceituação de jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado. (...) O sentido usual permite que a língua portuguesa referende os três termos como sinônimos. Essa situação reflete o pouco avanço dos estudos na área. (KISHIMOTO, 1994, p. 7)

Não se sabe ao certo quando ou onde surgiram, a dificuldade para catalogá-los está relacionado justamente pela palavra jogos ter vários sinônimos. Para identificá-los os autores buscaram diversas características para classificá-los, e assim, diferenciar das brincadeiras e brinquedos. Caillois(1990) e Kishimoto(1994) atribuíram características semelhantes para definir os jogos: acontecem num espaço e tempo determinado, contendo regras previamente estabelecidas, sendo uma atividade livre e fictícia da realidade dos jogadores.

Os jogos podem ser classificados pela função, por tipos ou por categorias. Caillois (1990) atribui as seguintes denominações:

Agôn – Jogos predominantemente competitivos. Ao final da competição terá um vencedor, sem que se tenha interferências do ambiente de jogo já que o mesmo tem artificialmente a igualdade de oportunidades para os jogadores. O agôn está presente, principalmente, nas competições esportivas.

Alea - Jogos opostos ao conceito de agôn. O jogador passivamente, não faz uso de qualquer habilidade, pois a vitória no jogo depende exclusivamente do destino ou da sorte. Estes jogos são constituídos pelos diversos jogos de azar como roleta, bingo, loterias, dentre outros.

Mimicry - Jogos fictícios nos quais os participantes representam determinados personagens, vivenciando uma experiência diferente da sua realidade. O mimicry são jogos que necessitam de algum tipo de personalização, ou seja jogos teatrais, RPG, etc.

Ilinx - Jogos cujo objetivo é a sensação de vertigem, alterando a percepção do corpo humano. Essa sensação pode ser provocada por giros, rápidas trocas de direção, ou melhor, por movimentação corpórea causada por meios naturais.

Um jogo pode ser classificado por mais de uma denominação, porém nosso enfoque não está em especificá-lo. Queremos apenas mostrar a complexidade e a

abrangência do nosso objeto de estudo. Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a importância dos Jogos como recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem em Matemática.

3.1 Jogos de reforço nas aulas de matemática

Os jogos matemáticos são recursos pedagógicos usados na construção e aperfeiçoamento dos conhecimentos matemáticos. Sendo assim, podemos chamar de Jogos Matemáticos aqueles que necessitam essencialmente das habilidades matemáticas como lógica, memória, raciocínio rápido, percepção de formas e tamanhos, álgebra, geometria, entre outros.

Como dito anteriormente, não se sabe ao certo quando e onde foram criados os jogos, de forma semelhante, não sabe-se onde, na história, foram introduzidos no ensino, mas o seu uso no Ensino da Matemática tem logrado resultados positivos entre alunos e professores quando utilizado corretamente, pois, como afirma Malba Tahan “Para que os jogos produzam os efeitos desejados é preciso que sejam, de certa forma, dirigidos pelos educadores” (TAHAN, 1968).

Sendo assim, se faz necessário que o educador conheça bem o jogo e que ele questione o aluno sobre suas jogadas e estratégias para que o jogo seja um ambiente de aprendizagem e criação conceitual. (MENDES e TROBIA, 2015).

Com a utilização dos jogos no ensino de Matemática podemos alcançar diversos objetivos, sendo estes, a interação, melhor participação dos alunos na sala de aula, a exposição de ideias entre os alunos, observações e críticas feitas por eles. Os alunos aprendem com os erros, onde cada erro não o desanima, mas o desafia a superá-lo, e além da possibilidade de resolução de problemas o jogo irá proporcionar aos alunos uma aprendizagem prazerosa na sala de aula. Assim como está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitude - enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento de crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório. (PCN, BRASIL, 1998, p.47).

O uso de jogos nas aulas de Matemática beneficia tanto o alunado quanto o professor, facilitando que o professor detecte dificuldades dos alunos em determinados conteúdos e fazendo com que os alunos mantenham atenção na aula, além de outras vantagens.

E além destes benefícios, podemos citar que o uso dos jogos no Ensino de Matemática tem o objetivo de despertar e incentivar, de forma lúdica, o interesse do aluno pela disciplina (MENDES e TROBIA, 2015).

3.2 Jogos e tecnologias para uma aula mais dinâmica

O ensino de matemática continua em uma forma mecânica, sendo a mesma por muitos anos, professor na lousa, copiando e resolvendo exercícios sobre um determinado conteúdo enquanto o aluno apenas observa e repete a forma na qual o professor realiza resoluções. Como afirma Souza (2006) “O ensino de matemática atravessa uma situação de grande desconforto, tanto para quem aprende quanto para quem ensina” (SOUZA, 2006, p.44).

Nesse sentido, nós professores temos o dever de procurar formas variadas para o ensino de matemática, que façam o aluno interagir, se sentir desafiado e principalmente, que ele interprete a matemática além dos papéis e números, conseguindo perceber o quão a matemática está inserida no dia-a-dia.

No passar dos anos temos a tecnologia gradativamente mais inserida em nossas vidas, estamos introduzidos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, alunos de todas as faixas etárias estão envolvidos constantemente. Segundo Kenski (2012) “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44).

Somando-se temos os jogos que tornaram-se um recurso pedagógico bastante admirado, por seus benefícios, já discutidos anteriormente. Nossos alunos ficam mais acomodados, por ser algo tão intrínseco em sua infância. Grandó (2004) pontua que:

Os jogos encontram-se entranhados no ambiente sócio-cultural dos alunos e, neste sentido, evidencia-se a necessidade de respeitar e valorizar os jogos já de conhecimento do aluno, sejam os tradicionais, seja os que vão sendo culturalmente criados (GRANDÓ, 2004, p34).

Logo, o uso da tecnologia e jogos em sala de aula são recursos que podem gerar uma atração maior do aluno, por serem elementos constantes na sua vivência, mas que devem ser aplicados e associados de forma adequada pelo professor, para que o momento não se torne uma aula sem sentido e seja proveitosa para ambos.

4 | USO DO MATERIAL DOURADO PARA MULTIPLICAÇÃO

O Material Dourado Montessori é destinado a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem para efetuação das operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão). Pois, com esse material os estudantes passam a ter uma imagem concreta, assim, facilitando a compreensão.

Para essa aula vamos trabalhar a multiplicação com esse material, que é feita por meio da área de figuras retangulares (base x altura), utilizando os números da operação como as arestas (base e altura) da figura.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro momento conseguimos aplicar as atividades com o material dourado em todas as turmas. Em cada turma obtivemos resultados distintos. Ao apresentarmos o material, alguns alunos afirmaram que já tinham utilizado o mesmo em operações básicas com números naturais. As turmas ficaram empolgadas em realizar as operações com o material, inclusive os alunos que mostravam desinteresse nas aulas de matemática.

Inicialmente, alguns alunos associaram de maneira errônea a medida das arestas com a área das faces, outros utilizaram a área da face superior para efetuar as operações matemáticas, nossa presença nas equipes foi de suma importância para que os alunos compreendessem o método. Podemos analisar nas figuras abaixo:

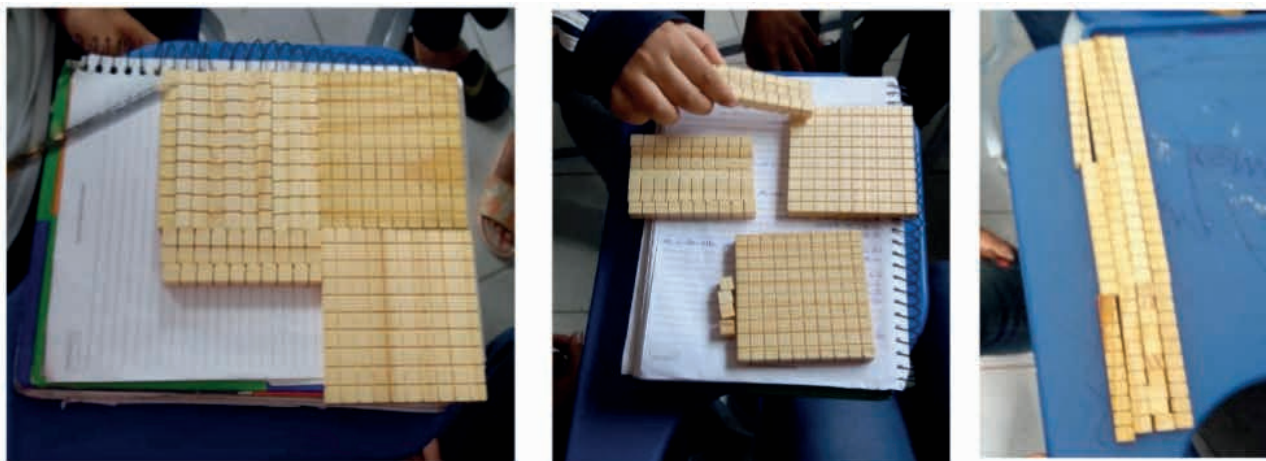


Figura 4 - Formas que os alunos realizaram a multiplicação de 3 por 0,4.

Fonte: Alunos do PIBID

De forma natural, os alunos utilizaram as barras para constituir uma placa, cubinhos para constituir uma barra, a partir dessas situações perguntávamos ao grupo se poderia fazer esta “troca”. Os mesmos justificavam o fato pela observação do material, porém para associá-lo com os números racionais precisou da nossa intervenção. Isso nos mostra a importância de um mediador, ou seja, de um professor que auxilie os grupos nas descobertas para se alcançar os objetivos desejados, principalmente, no ensino de matemática.

Para contribuir e alcançar os objetivos desejados, cada bolsista ficou auxiliando os grupos nas dúvidas que por ventura viessem a surgir. Esta abordagem contribuiu tanto para os alunos que apresentaram dificuldade na multiplicação de números racionais quanto para os alunos que tinham desenvoltura nesta operação matemática. Alguns grupos representaram com o material dourado, o produto,

mas ao perguntarmos como teriam chegado a esse resultado, argumentavam com cálculo mental. Proporcionando ao professor identificar o raciocínio utilizado pelo aluno e mostrar novas formas de solucionar este tipo de situação.

Em todas as turmas que aplicamos, uma em especial nos surpreendeu, por resolver as operações utilizando outra representação. Agrupando as placas do material dourado e limitando com barras as partes das faces que não seriam utilizadas, obtendo assim a solução. Esta turma nos mostrou que apesar de termos utilizado os mesmos meios em todas as classes, cada aluno tem uma maneira particular de adquirir o conhecimento matemático.

No segundo momento aplicamos o jogo em apenas uma turma. Devido ao período de recuperações e revisão para as avaliações finais, não foi possível aplicar nas outras turmas. Contudo, notamos que a maioria dos alunos participaram de forma intensa da atividade, mostrando interesse nas jogadas.

Inicialmente surgiram algumas dúvidas de como realizar os primeiros movimentos no jogo, mas após poucas jogadas os alunos compreenderam melhor o funcionamento do mesmo. Como a turma estava dividida em quatro equipes, separamos duas com um tabuleiro e as outras duas equipes com o outro. Imagem do tabuleiro:

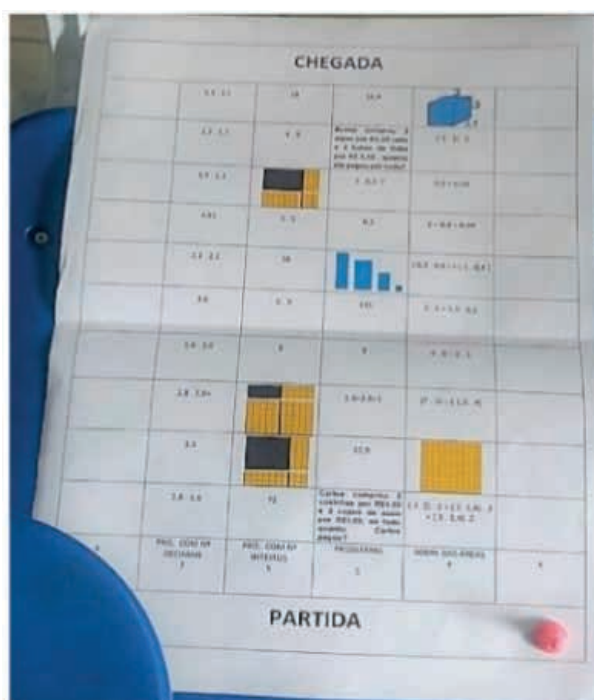


Figura 5 - Tabela usada no jogo

Fonte: Alunos do PIBID

Aplicamos a atividade de duas maneiras diferentes, em uma destas deixamos os alunos mais livres, ou seja, assim que as equipes encontrassem às congruências,

poderia retirar outra carta QR. E na outra, aplicamos por turnos em que um grupo deveria esperar o grupo oponente para encontrar todas as congruências para prosseguir nas jogadas.

Na medida em que o jogo avançou, notamos que os alunos tiveram um grande envolvimento, tanto em fazer as suas próprias operações quanto em observar a outra equipe nos erros ou acertos, monitorando e auxiliando os membros da sua equipe. Além de criarem diversas estratégias utilizando o que aprenderam no primeiro momento para encontrar suas congruências. Notamos que o melhor método para aplicar nessa turma foi deixar os alunos mais livres, sem terem que esperar a outra equipe para avançar no jogo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós, alunos do PIBID/UEPB, inicialmente tivemos dificuldade em encontrar uma forma de amenizar o problema que os alunos tinham na multiplicação com números racionais, visto que tratava de algo tão básico, mas que era de suma importância para eles.

No primeiro momento os alunos conseguiram compreender a ideia e todas as regras que adotamos para uso do material dourado, alguns inicialmente tiveram dificuldade, mas após alguns exemplos conseguimos contornar e em síntese foi possível alcançar nossos objetivos iniciais com todos. No segundo foi mais complicado, ao agregar o jogo causou mais confusão, infelizmente foi um fator desagradável para alguns alunos, pois tínhamos que parar e explicar novamente como eram as regras e com isso perdíamos tempo, no mais eles se envolveram e puderam realizar o jogo, como esperávamos.

Em ambos momentos adquirimos a atenção dos alunos, pois esse foi um dos pontos mais preocupantes, em virtude que estavam no final do ano letivo e muitos já tinham o pensamento de que estavam reprovados. O uso dos jogos e da tecnologia foi bastante favorável, foi trivial para deixar a aula mais dinâmica, fazendo com que tivessem uma interação superior e conseguissem aprender de uma forma mais prazerosa.

Contudo, tivemos uma experiência satisfatória, conseguimos obter êxito em nossos objetivos principais, posto que pudemos identificar uma dificuldade pertinente nas turmas e com uso de jogos e tecnologia ajudá-los, criando uma solução mais dinâmica, facilitando o aprendizado, que envolveu não só aqueles alunos que participavam das aulas, mas também os que não mostravam interesse.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental - Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.

CAILLOIS, Roger. Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia, 1990, tradução: José Garcez Palha.

GRANDO, Regina C. O jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo EnsinoAprendizagem na Matemática. 1995. 194 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GRANDO, Regina Célia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2004.

KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuco M. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

MOURA, Manoel O. A Séria Busca no Jogo: do Lúdico na Matemática. In: A Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM– SP, 1994. 17-24 p.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues e TROBIA, Isabelle Alves. Jogos uma metodologia para o ensino e aprendizagem de matemática no Ensino Fundamental. UEPG. 2015.

SOUZA, M. A. T. de. Matemática em crise: depoimentos de alunos indicam pontos fracos no ensino da disciplina. Revista do professor. Porto Alegre, v. 22, n. 88, p. 44-45, out/dez. 2006.

TAHAN, Malba. O homem que calculava. Rio de Janeiro: Record, 1968.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM CONTEXTOS HISTÓRICOS DE EMPOBRECIMENTO. (UBERLÂNDIA/MG - 1990-2002)

Data de aceite: 27/03/2020

Sérgio Paulo Morais

Professor da graduação e pós-graduação em História (PPGH/INHIS) e dos programas de pós-graduação em Educação (PPGED) e em História (UFU). Coordenador do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS) responsável pelos seguintes projetos: “História Social e História oral: pesquisas sobre trabalho e trabalhadores no Triângulo Mineiro (2000-2016)”, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Minas Gerais (FAPEMIG/APQ – 02063-17); “Ensino Formal e Programa Bolsa Escola Federal: experiências, vivências e interpretações de assistidos na cidade de Uberlândia MG”, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), (Cnpq/409878/2018-9) e Edital Fundação de Apoio Universitário (FAU) da Universidade Federal de Uberlândia, (FAU/UFU – Edital 002/2018).

Em cerimônia comemorativa ao primeiro ano do “Brasil Sem Miséria”, Tereza Campelo, Ministra do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, ao se dirigir a um seletor público de 150 pessoas, composto por “[movimentos] sociais urbanos e do campo, ONGs, conselhos,

centrais sindicais, confederações patronais e comunidades religiosas”, proferiu:

um em cada quatro brasileiros já é beneficiário do Bolsa Família, mesmo com os recursos do programa consumindo apenas 0,46% do Produto Interno Bruto (PIB). Além disso, cada R\$ 1 destinado ao programa retorna à economia como R\$ 1,44 [...]. Ou seja, acaba sendo um investimento, porque você repassa o recurso à família, essa família gasta em alimentação, em material escolar, em remédio e esse dinheiro volta, se multiplica, gera emprego e gera dinâmica, principalmente, nas pequenas cidades do Brasil. Portanto, mais do que um gasto, é um grande investimento que nós estamos fazendo não só para tirar a população da pobreza, mas para o país continuar a crescer ¹

Em relação à localização geografia desses “extremamente pobres” que estão contribuindo para o “crescimento do país”, a Revista Carta Maior creditou à Ministra a seguinte afirmação:

A maioria das famílias (...) [algo em torno de 75%] está em centros urbanos, cerca de 30% delas em cidades acima de 100 mil habitantes, mas também localizamos famílias pobres em florestas nacionais, no nordeste, áreas ribeirinhas, rurais, quilombolas, extrativistas.

1. Tereza Campelo, “Bolsa Família erradica miséria e ajuda Brasil a crescer, diz ministra”, REVISTA CARTA MAIOR, (2012), http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=20683 (26/040/2013).

Conseguimos checar num leque muito grande da população. Mas a grande maioria são trabalhadores pobres em centros urbanos. [...] Brasil (...) cheio de empregos. E essa população [gente que faz bico, que tem um trabalho vulnerável] que quer trabalhar melhor, com um salário melhor, não consegue porque não teve a oportunidade de fazer um curso, não recebeu um apoio.²

A positividade frete situação de pobreza de milhões, nos leva, enquanto acadêmicos e participantes de mesma sociedade, a uma série de reflexões. Pretendo neste texto, a partir de uma pesquisa realizada em uma cidade brasileira, Uberlândia (Minas Gerais), abordar algumas dimensões acima indicadas, com a finalidade de melhor entender o processo de atribuição de renda a partir de políticas compensatórias. Para tais reflexões utilizarei entrevistas e fontes de da imprensa local evidenciando condicionantes sociais que estiveram presentes nas trajetórias individuais e que, ao mesmo tempo, indicaram campos comuns e compartilhados a tantos outros trabalhadores viventes no período. Para tanto, retomo debates e tendências que se estabeleceram nos anos iniciais da unificação de diversos programas no que ficou conhecido como “Bolsa Família”.

Tal retorno justifica-se, pois, permite compreender, por um lado, como a figura do pobre (ou trabalhador pobre) beneficiário foi concebida nos anos 1990, em uma conjuntura de arrefecimento de luta contra a miséria e em razão de uma economia que projetava a “criação de hortas familiares, comunitárias e escolares, pomares caseiros, padarias comunitárias, plantio de produtos hortifrutigranjeiros a baixo custo”.³ Além dessas ações ou intenções, valores surgidos por razão do combate à “fome” emergiram e se distanciaram das relações (“naturalizadas”) de compra e venda de mercadorias.⁴

Por outro lado, percebe-se no mesmo período como normas e contrapartidas individualizadas criadas durante a federalização de programas sociais firmaram-se em cidades que não possuíam políticas de rendas ou bolsas, tal como em Uberlândia, em relações de controle e de desconfiança em relação à conduta e aos modos de vida dos considerados pobres.

O intuito e de demonstrar como alguns caminhos e normatizações atravessaram períodos distintos e se cristalizaram no que a Ministra Campelo sintetizou como “crescimento” positivo a partir da participação da pobreza na economia.

1 | EM UBERLÂNDIA, “ÁGUA NO FEIJÃO”.

Para discutir tais dimensões amplas e circunstâncias locais e nacionais em sintonia, inicio com uma situação inusitada, mas pioneira na avaliação, por parte da

2. Tereza Campelo, “Bolsa Família erradica miséria e ajuda Brasil a crescer, diz ministra”, (26/04/2013).

3. Opinião. “Pró-pão e Cidadania”. Jornal Correio. Uberlândia. 29/06/1995, 2.

4. José Henrique Rodrigues Stacciarini, Ação da cidadania contra a fome: identidades, sujeitos sociais e construção da democracia no território brasileiro. (Goiânia. Editora Vieira, 2008), 284-307.

administração pública e instituições agregadas, da quantidade de “necessitados” viventes na cidade de Uberlândia, no princípio dos anos de 1990.

Durante o governo Itamar Franco e no ano em que a Campanha Contra a fome e o Conselho de Segurança Alimentar (CONSEA) tomaram corpo, diversas secretarias do governo municipal empreenderam ações para comprar, transportar, empacotar e distribuir cerca de 60 toneladas de feijão que estavam envelhecendo nos armazéns da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) aos uberlandenses pobres. Tratava-se de uma ação da administração municipal sem vínculo direto com articuladores locais da “Campanha Nacional da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida”, que colocou em âmbito nacional um substantivo político no universo das discussões sobre ética, fome e cidadania.⁵

Mesmo sem ter correlações entre poder público e comitês “Contra a Fome” a imprensa local, em sintonia com as discussões nacionais, festejou o anúncio e indicou à “gratuidade” do feijão aos “que passavam por necessidade”.⁶

No episódio, o 36º Batalhão de Infantaria Motorizada, sediado na cidade, contribuiu com grande parte de seu efetivo, em conjunto com funcionários da Secretaria Municipal de Trabalho e Ação Social, para colocar em funcionamento uma complicada e *quase* mal sucedida distribuição de quatro quilos de feijão a cada uma das 15 mil pessoas beneficiadas.⁷

O jornal Correio acompanhou todas as fases do processo de distribuição do “feijão” gratuito, que em breve estaria nas “mesas das donas de casa”:

[...]Sob o sol forte, pessoas (moradoras dos bairros Leão XIII, Carajás, Xangrilá, Pampulha e Lagoinha) de idades variadas (aguardaram) a chegada das autoridades para o início da distribuição. [...] ‘A fome de nossa população está num estado tal, que recebemos informações de fila já formada, em bairros onde o feijão será distribuído somente amanhã’ comentou a Secretária de Trabalho e Ação Social Niza Luz durante os discursos no começo da distribuição ontem pela manhã, no bairro Lagoinha.⁸

O critério da distribuição foi, a princípio, bastante específico: estar desempregado ou receber um salário mínimo e meio.⁹

Após algumas reuniões feitas para balizar interesses de associações de bairros, poder público e religiosos, o perfil para receber o feijão foi alterado para, ao que parece, atender a moradores da periferia da cidade, já que o critério final de escolha baseou-se na apresentação da conta de água, como forma de comprovar o local de moradia.¹⁰

O acontecimento evidenciou certas redes de poderes e intervenção de grupos

5. José Henrique Rodrigues Stacciarini, Ação da cidadania contra a fome, 284-307.

6. Opinião. “Prefeitura distribui feijão grátis”. Jornal Correio. Uberlândia, 23/03/1993, 1.

7. Opinião. “Critérios para a distribuição de feijão já foram acertados”. Jornal Correio. Uberlândia 20/04/1993, 1.

8. Opinião. “Feijão gratuito já está nas panelas das donas-de-casa”. Jornal Correio. Uberlândia. 07/05/1993, 9.

9. Opinião. “Prefeitura distribui feijão grátis”. 23/03/1993, 1.

10. Opinião. “Critérios para a distribuição”. 20/04/1993, 1.

sociais na escolha do público e da forma ritual de entrega do alimento. Vale indicar que os postos de saúde, ainda em 1987, distribuíam cestas básicas (com dezoito quilos de alimentos — arroz, feijão, fubá, leite em pó, além de dois litros de óleo) a gestantes, lactantes ou mães com crianças de até três anos de idade e que possuíam renda familiar inferior a dois salários mínimos, por determinação federal através do Programa de Suplementação Alimentar (PSA), um projeto que visava ao atendimento de “*crianças e nutrisses, na complementação de suas necessidades alimentares*”. *Distribuição de alimentos será no próprio bairro*.¹¹

Os critérios de distribuição do feijão foram mais “subjetivos” do que o que se tinha enquanto distribuição de alimentos às gestantes, pois relevavam o local de moradia e indicavam à periferia da cidade como lugar de pobreza.

Assim que a notícia da distribuição tomou corpo na imprensa (pela segunda e de mais vezes), circulou a informação de que seriam distribuídos 2 quilos de feijão para as 30 mil pessoas e não a proporção anteriormente assinalada, ou seja, 4 quilos para 15 mil beneficiados. Ao Jornal Correio, a Secretária Niza Luz disse: “*o fato da distribuição já estava sendo negociado há meses, só não havia sido divulgado para não causar expectativa na população*”.¹²

Certamente o índice de possíveis beneficiários era incerto na cidade e poderia ser mensurado em função de quantitativos a serem “distribuídos” frente a critérios de distribuição. Em divulgação preliminar do “Mapa da Fome” local, feita pelo Correio, um ano e meio após o episódio do feijão da CONAB, tinha-se a estimativa de que 10% dos moradores encontravam-se em situação de miséria:

[...] aproximadamente 45% dos moradores de 27 bairros periféricos da cidade vivem na miséria absoluta. Desse total de miseráveis, 80% são de Uberlândia, 17% da região do Triângulo e Alto Paranaíba e apenas 3% são de outros estados e de outras regiões. [...] Trabalhando especificamente dados referentes às pessoas entrevistadas que são de fora da cidade a pesquisa procurou saber os motivos que levaram os que se encontram abaixo da linha da pobreza a se mudarem para Uberlândia. O primeiro motivo é a procura de trabalho, em segundo lugar vem em busca por melhores condições de estudo, em seguida a procura por melhor tratamento médico.¹³

O que se pode visualizar com esse exemplo “localizado”? Quais correlações com as dimensões mais ampliadas que fizeram aflorar perspectivas de direitos e valores sociais tais como os indicados anteriormente?

As específicas intenções da administração local neste episódio devem ser ainda melhor investigadas. Mas cabem algumas considerações. Primeiramente, a motivação nacional fez revelar a miséria como uma condição de todo o território nacional.

Em Uberlândia, cidade considerada rica, localizada no Triângulo Mineiro,

11. Opinião. “Distribuição de alimentos será no próprio bairro”. Jornal Primeira Hora. Uberlândia. 15/12/1987, 1.

12. Opinião. “Feijão gratuito já está nas panelas”. 07/05/1993, 9.

13. Ana Guarany. “Miséria atinge 10% da população”. Jornal Correio. Uberlândia. 20/11/1994. 1.

portanto, a iniciativa do poder público assinalava a potência política daquele momento. Entretanto, diferentes segmentos da população organizaram comitês e iniciaram em esfera civil distintas ações contra a miséria descoberta e mensurada naquele período através de um mapa local da fome.

O episódio do feijão centralizou a distribuição na periferia da cidade tão somente pela intervenção de diversos agentes e instituições que disputaram e destituíram o critério de seletividade imposto pela administração. A importância em se distribuir o feijão na periferia de modo “universalizado” estava em indicar a espacialidade urbana enquanto local de existência de pobreza e não somente de “modos de vida” atrasados, ou de desqualificados profissionais que não conseguiam por si arrumar empregos (ou um emprego rentável).

Após o repasse direto de feijão, em 1993, as medidas em relação aos pobres tomaram outras direções, entretanto, é importante assinalar que até a metade daquela década não havia, em Uberlândia, credenciamento e regras para distinguir e determinar o que era pobreza e como ela deveria ser assistida.

As regras seguintes aproximaram os programas do poder público ao tempo de moradia na cidade, à economia de água e luz e, principalmente, a aptidão dos “necessitados” ao trabalho. Entretanto, a conjuntura foi transformada.

2 | PLANO REAL, FHC E PROGRAMA COMUNIDADE SOLIDÁRIA.

No Brasil recente convivemos com uma memória pública, fortemente realimentada por diversos meios, que instituiu o “pós-1995”, época de vigorosos combates contra inflação, estabilidade financeira etc., como período de efetivas ações contra a pobreza. Os anos 1992-1994, época em que a discussão estava dissonante ao modelo de desenvolvimento capitalista hoje vigente (e quase inexorável), não encontram espaço, releituras ou mesmo memórias compartilhadas no social.

Esse apagamento não foi produzido pela simples perda de fôlego das campanhas ou mesmo pelo desinteresse social sobre o tema, mas decorreu de ações concretas que permitiram a expansão do [e a fé no] mercado como meio de resolução dos problemas sociais brasileiros.

Vera Telles tratou a recomposição dos atributos do governo federal “pós-1995”, em relação aos pobres, como política de “desmanche” de direitos. Notou a autora que estava em jogo “a erosão das mediações – reais e simbólicas – pelas quais a reivindicações por direitos pode ser formulada e ganhar visibilidade pública como questão que diz respeito às regras da vida em sociedade”.¹⁴

14. Vera da Silva Telles, “A “nova questão social” brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade”. Caderno CRH, VOL: 1, Nº 30/31 (1999),85-110

No centro das reformas, a moeda Real comemorou dois anos de existência com o aumento da perspectiva de consumo (através do mercado) de alimentos de uma forma geral aumentou 30%. O consumo de massas aumentou 16%, o de bolachas e biscoitos aumentou 30%, o de polpa de tomate aumentou 19%, o de iogurte aumentou 89%, [...] o de frango aumentou 80% e o de ovos aumentou 82%. “Com o Real, 35 milhões de brasileiros entraram para o mercado de consumo”.¹⁵

De modo bastante sutil, aqui apenas indicado, têm-se uma significativa mudança de valores e de temas. A arrecadação, distribuição de alimentos, no enredo das discussões pela ética na política, segurança alimentar e debates sobre o trabalho e emprego, foram abertamente suprimidas pela ascensão da “compra”, do consumo por intermédio de uma “moeda forte”.

Essa recomposição política iniciou-se nos primeiros dias do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) através da dissolução do CONSEA, em janeiro de 1995, e da criação do Programa Comunidade Solidária, estrutura que no âmbito das reformas liberais implementadas a partir daquele ano, “refilantropizou a pobreza no Brasil”.¹⁶

De acordo novamente com Vera Telles:

Questão por si só inquietante pelo que sugere da tradição de um país em que as coisas parecem, nunca, ter continuidade, por conta de uma peculiar lógica política que produz algo como um curto-circuito na dinâmica que vem desde baixo, da sociedade civil. [...] O problema é que essas experiências [localizadas até os anos finais da década de 1990] tenderam a ser privadas de sua potência política e também simbólica no sentido de pautar o debate público e construir uma medida que possa lhes dar envergadura e sentido político para além das suas circunstâncias locais mais imediatas.¹⁷

Na esteira da reestruturação produtiva, privatizações, abertura econômica, criação e circulação por diversas esferas de valores individualizados (tais como auto-estima, criatividade, flexibilização etc.), sepultamento de categorias significativas para as análises da realidade (tais como informalidade, trabalho temporário, etc.), o rompimento das ações nacionais do que antes estava estabelecido na temática da miséria, salário mínimo e fome, se pulverizou em ações distintas nos diversos estados e cidades brasileiras.

3 | PRÓ-PÃO VERSUS AÇÃO CIDADANIA:

Em Uberlândia, novamente, enquanto narrativa da imprensa local e práticas do poder público, a fome em relação com a pobreza trilhou vários caminhos. Em 1993, cinco meses após a distribuição do feijão da CONAB, a prefeitura projetava

15. Publicidade. “REAL”. Jornal Correio, Uberlândia, 4/07/1996, 7.

16. Maria Carmelita Yazbek, “A política social brasileira dos anos 90: a refilantropização da questão social”. Cader-nos Abong, VOL:1, Nº 3 (1995), 72-98 .

17. Vera da Silva Telles, “A “nova questão social” (1999), 99.

investir na qualificação do trabalhador e no crescimento da oferta de empregos para fazer frente contra a miséria. Paulo Ferolla [Prefeito advindo do Partido da Frente Liberal, atual Democratas] compartilhava da opinião de que o problema maior da cidade estava localizado na periferia e que, portanto, medidas deveriam ser implementadas para “*melhorar a qualidade de vida e dar atenção especial aos bairros, ao trabalhador, ao povo de modo geral*”.¹⁸

Diferente do projetado e no contexto do que propiciava o governo FHC, em abril de 1995, a prefeitura de Uberlândia, com a finalidade de ajudar os necessitados, lançou o Pró-pão,¹⁹ programa de venda subsidiada de produtos alimentícios e de limpeza que visava atender famílias que comprovassem tempo de residência na cidade, consumissem 15 mil litros de água e 100 KWh de energia elétrica e cujo “chefe” recebesse um salário e meio/mês (questão controversa, pois muitos no governos achavam esse índice ridículo para a cidade, e esperavam que ele fosse ampliado para até 3 salários).²⁰

O programa, a partir de tais exigências, traçou o padrão de pobres que a municipalidade reconheceria a partir de então como pertencentes e preferíveis à Uberlândia.

Entretanto, o projeto sofreu diferentes críticas do que ainda se tinha enquanto articulação da Campanha Contra a Fome. Nesse sentido, a Irmã Elena Kechl, representante da Pastoral da Criança, discordava com o que acreditava ser um aspecto de dependência entre os beneficiários e a Prefeitura. Segundo registrado,

Elena disse que a Pastoral defende o incentivo à implementação de hortas comunitárias ou mesmo de quintais particulares, porque desta forma as próprias famílias participam do processo de produção de seu alimento. ‘Entregar a cesta simplesmente não vai resolver o problema. É preciso ensinar-lhes a produzir. É melhor ensinar a pescar do que dar o peixe’, disse a religiosa.²¹

A imprensa criou um vínculo residual entre Pró-pão e a “*Campanha do Betinho*”, que não condizia nem com as pretensões da administração pública e muito menos com os membros dos Comitês locais. Tal comparação provavelmente ajudou a difundir uma ideia de distribuição gratuita de alimentos enquanto atitude de contraposição à miséria.

Talvez, a pretensão não tenha sido apenas da imprensa, pois, membros do

18. Opinião. “Só emprego muda “Mapa da Fome”, dizem vereadores”. *Jornal Correio*. Uberlândia . 22/11/1994, 7.

19. Pró-Pão, de acordo com informações da Prefeitura: tratava-se “um programa cujo objetivo é proporcionar às famílias carentes que residem no Município de Uberlândia a possibilidade de adquirir mensalmente uma cesta contendo produtos básicos a preço subsidiado; este subsídio vai até 20% (vinte por cento) do valor da cesta”. (<http://www.uberlândia.mg.gov.br>. 2002).

20. “O Projeto começará a ser implantado no bairro Laranjeiras [...]. A cesta contém 5 quilos de açúcar, 15 quilos de arroz, ½ quilo de café, ½ quilo de farinha de mandioca, 3 quilos de feijão, um saco de fubá, dois de macarrão, 3 latas de óleo de soja, 1 quilo de sal e 5 barras de sabão. O custo estimado para venda aos beneficiados do programa corresponde a 66% do preço de mercado”. Prefeito lança oficialmente o Pró-pão. Opinião. “Pró-pão”. *Jornal Correio*. Uberlândia, 12/04/1995,1.

21. Opinião. “Prefeito lança oficialmente o Pró-pão”. *Jornal Correio*, Uberlândia, 12/04/1995, 1.

comitê local da Campanha contra a Fome tentaram “contribuir” com o processo de criação e implementação do Pró-pão, indicando que até então concepções distintas sobre a pobreza ainda estavam em disputas locais:

[...]‘Queremos estudar e encaminhar sugestões. Reconhecemos o caráter social do projeto, mas acho importante que a comunidade tome conhecimento dele através das entidades que a representam’, justifica. O psicólogo Lourenço Andrade de Almeida, membro do Comitê ‘Ação da Cidadania Contra a Fome, a Miséria e Pela Vida’, reforçou a proposta original do projeto do prefeito e disse que a comunidade mais miserável é a que precisa ser beneficiada. Ele sugeriu, de imediato, que fossem incluídos no documento um programa de alimentação alternativa e a criação de hortas comunitárias na cidade.²²

As indicações do comitê foram apresentadas na Câmara Municipal através de emendas parlamentares de vereadores de oposição²³, entretanto, foram parlamentarmente derrotas. Por seu turno, membros do Comitê apresentaram cartas abertas e moções contrárias a aprovação, sem modificações, do programa. Em que se pesem os conflitos partidários e políticos, os conflitos se deram, por um lado, por razão de “diferenças de percepção”, ou seja, assistencialismo *versus* condições cidadãos de lutas contra a miséria e pela vida (evidenciadas como criação de hortas comunitárias, de programas de alimentação alternativa, de luta contra a corrupção e outros).

Essas concepções, ainda em 1995, eram significativamente distintas das projeções liberais que toldavam o país. As reivindicações se contornavam mais exatamente em

[...] 1 - ampliação do objetivo do programa, de modo que atenda à educação alimentar, à criação de hortas familiares, comunitárias e escolares, pomares caseiros e padarias comunitárias e de produção de produtos hortifrutigranjeiros a baixo custo; 2- ampliação da participação da sociedade no programa com maior representação de entidades no Conselho de Administração do Programa, criando audiências públicas anuais e nos bairros, para que a população possa participar na fiscalização, elaboração e execução dos mesmos; 3 – a criação de parcerias com governos, universidades, empresas e entidades; 4 - aumento do número de famílias a serem atendidas, melhorando a qualidade dos alimentos e submetendo o programa a um acompanhamento técnico-científico; 5 – garantir a transparência e permitir efetiva fiscalização, de modo a evitar fraudes e corrupção.²⁴

Por parte da prefeitura, os que não conseguiam pagar o Pró-pão tinham o recurso de inscreverem-se no programa de distribuição de cestas da Prefeitura. Entretanto, tratava-se de um donativo bastante concorrido. Em 2003, por exemplo, havia milhares de inscritos que tentavam receber uma das 350 cestas distribuídas mensalmente. No bairro Morada Nova, considerado periferia, 450 famílias haviam **feito a inscrição**, mas, somente 105 delas foram tidas como suficientemente pobres

22. Opinião. “Cidadania pede a discussão do Pró-pão”. Jornal Correio, Uberlândia. 11/05/1995, 9.

23. “As sugestões do Comitê foram apresentadas à Câmara sob a forma de emendas subscritas por oito vereadores, tramitaram pelas comissões e não foram aprovadas, conseguindo voto de apenas seis viradores: Aniceto Ferreira (PT), Liza Prado (PCdoB), Onofre Oliveira (PSDB), Bauer Dias (PMDB), Geraldo Jabbur (PPR) e, em parte, Geraldo Magela (PMDB)”. Opinião. “Pró-pão e Cidadania”. Jornal Correio, Uberlândia, 29/06/1995, 2.

24. Opinião. “Pró-pão e Cidadania”, 29/06/1995, 2.

para merecerem o donativo.²⁵

Nesta ambiência, a compra do Pró-pão seria mais um elemento nos parâmetros estabelecidos pelo poder público para normatizar e qualificar uma pobreza aceitável, digna de atendimento. Os qualificados deveriam se comprometer com as regras e relutar para não cair na condição de carentes.

Neste último aspecto, o Pró-pão indicou componentes que seriam observados em futuras ações do poder público em relação às regras a serem observadas quando os cadastros nacionais²⁶ ficaram sob a responsabilidade de conselhos municipais de controle sobre os programas.

4 | REGRAS, EXPERIÊNCIAS E CONTINGÊNCIAS.

Significativas transformações modificaram, em um curtíssimo espaço de tempo, as relações entre poderes e sociedade no que dizia respeito à pobreza. Entretanto, ações subjacentes em bairros, escolas, instituições culturais, conselhos municipais e em outras instâncias, colocaram em movimento práticas que levaram junto com os programas sociais “ensinamentos” e regras que permitiriam o acesso ou o bloqueio às bolsas e a demais benefícios, situações que modularam referenciais a serem observadas em programas posteriores.

De modo absolutamente calcado em situações específicas, um conjunto de regras e condicionantes, além das dispostas nas observações relativas à renda familiar, tempo de moradia e etc., que acompanharam, por exemplo, a implementação do programa Bolsa Escola Federal na cidade de Uberlândia.

O importante na aplicação do Projeto no município é o acompanhamento do aluno[...]. De acordo com Camila Coimbra, responsável pelo Bolsa Escola Federal na cidade de Uberlândia, “não adianta apenas colocar o aluno na escola. Precisa ter um acompanhamento para identificar o que ele precisa melhorar. Também não queremos apenas a formação profissionalizante, por isso o projeto é voltado para a ética e a cidadania. Mas necessitamos de parceiros, pois não queremos parar nos 30 estudantes”, declarou.²⁷

O “Bolsa Escola” como já bastante difundido primava pela permanência da criança na instituição escolar.²⁸ Porém, outras situações foram observadas. Além dos critérios e da ação do poder público, o Programa contou com parcerias locais.

Basicamente a intercessão entre poder público e sociedade civil ocorria por meio de Organizações Não Governamentais (ONG). No ano de 2006, entrevistei a

25. No ano posterior, o quantitativo de distribuição de cestas de Prefeitura saltou para 9.000, Opinião. “Cestas Básicas”. *Jornal Correio, Uberlândia, 20/03/2004, A7*

26. Tais como o cadastro de crianças no programa Bolsa Escola e o cadastro Único de Programas Sociais (de acordo com Decreto nº 3.877), ambos em 2001. Renata Mirandola Bichir, “Analisando a porta de entrada aos programas de transferência de renda: São Paulo e Salvador”. *Análise & Dados, VOL: 19, Nº 1 (2010), 993-1008.*

27. Opinião. “Bolsa-Escola”, *Jornal Correio, Uberlândia, 04/05/2002, B2*

28. Lena Lavinias e Maria Ligia de Oliveira Barbosa. “Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife”. *Dados, Revista de Ciências Sociais, VOL.43, Nº 3, (2000), 447-477.*

responsável pelo programa Bolsa Escola em Uberlândia. Na ocasião Camila Coimbra indicou o modo como ocorriam interações entre o programa Bolsa Escola, os parceiros da sociedade civil e os beneficiados. A entrevistada, atribuindo responsabilidades e orientações às famílias, para além das ações de ensino-aprendizagem, referiu-se à “formação e informação” ocorridas em recorrentes encontros.

A gente então chamava de oficinas informativas e formativas, porque ao mesmo tempo em que a gente ia com estas oficinas para informar o que era o programa, a gente buscava fazer alguma formação do responsável, do pai. O que mais eles queriam saber era sobre como educar os filhos. Como dar limites? Eles tinham muitas dificuldades em lidar com os filhos. Isso foi muito interessante, muito. Aí a gente foi atrás de voluntários, de psicólogos voluntários, gente que poderia falar sobre isso com os pais, e tal. Fomos atrás dos amigos, para fazer isso nas próprias escolas. Nós fizemos um cronograma e conseguimos atender a todas as escolas. Se não me engano, talvez tenhamos falhado em uma, ou duas (ou em um pouco mais)...²⁹

A ONG “Fundação Consciência e Arte”, por exemplo, participava do processo de formação dos filhos dos pobres. O representante da “Fundação”, Élson Felice (ex-representante da Central Única dos Trabalhadores, em Uberlândia, e ex-presidente do Partido dos Trabalhadores local) foi o responsável por implantar o projeto “Adolescente Aprendiz”, que visava capacitar alunos beneficiados com a bolsa pela frequência na escola para exercer atividades no mercado de trabalho.

Este modo de compreender a função do ensino na vida dos pobres tinha por sua vez um referencial bastante antigo na cidade, que antecederiam, por ocorrer nos anos 1980, a Campanha Contra Fome e as ações provenientes do movimento “Fora-Collor” ou da “Ação Cidadania”. Refiro-me às “Unidades” de atendimento e orientação de “menores”, que “educavam” através do “trabalho” (UOMENS).³⁰

O ensino do trabalho nas Unidades de Orientação, ou nas instituições particulares, e de atividades que eram constantes na vida da família destes meninos e meninas, possuía elementos de coerção, de regras e de valores que tentavam de alguma maneira reorganizar a vida dos filhos e dos próprios pais na cidade. O esforço para educar os “menores” era contínuo. Tudo parecia necessário ensinar: limpeza do corpo e da casa; maneiras de tratar os filhos e os patrões; modos de cuidar de crianças; plantar; fazer salgados, pães de queijo, bolos, artesanato, portas, cadeiras, farinha, tijolos a partir da orientação de pedagogos e psicólogos; onde e como morar; como cuidar da higiene; como gastar dinheiro; entre outros.³¹

Além da ONG “Fundação Consciência e Arte”, a comissão que iniciou e desenvolveu parte do programa Bolsa Escola na cidade contou com outras parcerias. Para a realização de “oficinas” com as famílias dos bolsistas e auxiliá-los na educação dos filhos, entre diversos assuntos, foram convidados, entre outros, a ONG “Reação: Organização Brasileira Contra a Violência”.

Criada a partir do brutal assassinato de dois jovens de classe-média, ocorrido

29. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 29 de março de 2006.

30. Sérgio Paulo Morais. *Incluídos? Pobreza e políticas compensatórias em um Brasil rico*. Saarbrücken (Editorial Académica Española, 2012), 57-62

31. Sérgio Paulo Morais. *Incluídos? Pobreza e políticas*, 61.

após a segunda metade da década de 1990, aquela ONG conseguiu uma ampla divulgação local e nacional, agiu no “combate” à violência e ao crime na cidade de Uberlândia. Após confeccionar o “Mapa da Violência” organizou formas de intervenção nas comunidades periféricas através de “apoio psicológico, cursos profissionalizantes, noções de higiene e nutrição”, etc., a fim de intervir nos números de assaltos, furtos, uso de drogas. Além disso, agiu em Brasília a favor da redução da idade para atribuição de pena para crimes efetuados por menores de idade.³²

Ainda de acordo com a responsável pelo Programa Bolsa Escola:

Eles tinham este projeto de discutir a questão da paz, da não-violência na escola, na sociedade de modo geral, então eles resolveram fazer isso nas escolas. Eles vieram, [...] fizemos algumas oficinas com eles por aí, eles também tinham voluntários que trabalhavam para eles. Foram psiquiatras para falar como lidar com o uso da droga, sobre o alcoolismo, enfim, foram vários temas e foram em cada região desenvolver esta temática.³³

Em 2004, por intermédio da mesma pesquisa que me levou a contatar a responsável pelo Programa Bolsa Escola em Uberlândia, entrevistei diversas mães e familiares de crianças beneficiadas. As temáticas postas nas “informações e formações” pelas ONGs surgiram e foram avaliadas de diferentes modos. A entrevistada J. A., mãe de um aluno bolsista, apresentava as seguintes interpretações sobre as reuniões e oficinas.

J.A.: - Eu participo, todas as vezes que tem, sempre participo. Eu nunca deixo de assinar o papel, né... é importante a lista de presença... mostrar que a gente foi... e... aí eu sempre assino. Eles falam sobre o negócio de não deixar o menino faltar na escola... é que... a pessoa que precisa bastante então... é... o negócio que é pouco... mas ajuda um pouquinho, negócio do material escola, a criança tem que ir sempre limpinha... bem cuidadinha, com higiene e tudo... é sobre isso que eles explica. [...] mas o que me marcou foi o negócio da violência que a advogada veio e falou, né. A advogada, detetive, falou que briga de marido e mulher os vizinhos têm que meter a colher sim, porque tem que denunciar o agressor. E eu acho assim, que tem muito homem que tanto agride a criança como agride a mulher dentro de casa, então o que mais me marcou foi aquilo. Eu achei muito bom que eu não sabia, nem eu sabia, que... a gente podia denunciar, por exemplo: um... um agressor, alguma pessoa que faz alguma coisa pra gente. Aqui tem parceria com advogada e tudo...com a polícia, né.³⁴

A narrativa mostrava que a compreensão da violência era de uma forma mais nucleada, e até mesmo mais familiar, do que a concepção da ONG Reação, a qual, de acordo com as evidências, esperava combatê-la em um âmbito mais ampliado através da presença de psiquiatras.

Estas dissintonias, entretanto, não criaram distanciamentos ou oscilações entre a concepção de J. A. sobre a importância das reuniões e as dinâmicas as

32. Os documentos elaborados pela organização, de acordo com o Jornal Correio: subsidiaram diversas ações da polícia militar e fizeram com que operações como “*Feixa Batalhão*” tomassem as ruas dos bairros “problemáticos” da cidade, indicando que a periferia e o crime andavam juntos. Entre eles: Opinião. “ONG Reação quer reduzir a maioria penal”. Jornal Correio, Uberlândia, 12/12/1998, A1.

33. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 29 de março de 2006.

34. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 11 de maio de 2004.

quais as ONGs, os assistentes sociais, os psicólogos tentavam atribuir aos (e ao mesmo tempo remediar os) pobres.

Aos beneficiários dos programas sociais em Uberlândia, o que tendia (e ainda tende) a criar um componente de vinculação “subjéitiva” dominante entre “bolsistas” e poder público era justamente a idéia de que a melhoria da vida aconteceria se as regras, as orientações e as perseveranças na criação dos filhos, na “boa conduta” social, fossem fielmente seguidas.

J. A. mostrava-se otimista em relação às condições futuras dos filhos. Porém, a fala sobre o presente apresentava dimensões pouco positivas em relação à conquista do emprego.

J. A. É, o governo, essas lojas de Uberlândia, esse povo podia pegar e cadastrando as pessoas [...] e vê as pessoas das casas que estão desempregadas e poder ajudar a arrumar um emprego, né... porque... a minha menina já caçou muito emprego lá pra baixo e tudo... já mandou uns dois... fez currículo, as vezes não tem dinheiro pra mandar currículo vai... outras pessoas não querem pegar porque mora muito longe. [...] Porque eles estudam a noite e tudo... e seria bom pra ajudar também... tanto eles como a gente no caso.³⁵

O esforço de J. R., divorciado, pai de duas crianças bolsistas, para encontrar emprego, nas redondezas da cidade, não estava à época da entrevista surtindo efeito por motivos que iam além da idade avançada, das condições de saúde e da completa falta de serviços para ex-trabalhador agrícola.

J. R. Eu vim para esse bairro (Dom Almir). Eu não tinha pra onde ir, porque os fazendeiros mais velhos não estavam querendo... Eu saio daqui de manhã, pego a van ali de frente o Morumbi e desço aí por esses fundo aí de fazenda, vou até na beira do rio aí, no Pau Furado, pendo pra cá pro lado de Olhos d'Água, pra esses lado pra cá ou qualquer outros lado por aí, caçando serviço e não tem arrumado não tenho arrumado. Uns fala que tem seus empregado, outros fala que se tava com dois mandou um embora, porque a renda tá pouca. Outro fala: “eu tenho um serviço aí, mas se o ce for trabaiá pra mim, se nois combinar aí ce vai me esperar, ocê vai me dá lá uns trinta dia”... agora um cara igual tá eu... se eu trabaiá hoje eu tenho que quase pagar o comê de ontem, mais tenho que trabaiá com o dinheiro adiantado do que ser preciso fazê um serviço e ficar esperando trinta dia... se eu fô trabaiá e ficá esperando trinta dia eu não tenho situação... né?³⁶

J.A, J. R., e outros diversos pais entrevistados estavam desempregados e compreendiam o quanto não era fácil conseguir emprego morando em determinadas áreas da cidade, pois os “lojistas” não arrumavam parcerias e nem empregos para os periféricos. E as condições de vida impediam que alguns entrevistados, como J. R. pudessem iniciar e permanecer trabalhando durante um mês até receber o primeiro salário.

Para J. R., a dependência do programa Bolsa Escola, das doações de alimentos dos centros espíritas ou de entidades beneficentes parecia bastante consolidada, criando uma sensação de conformidade com os padrões e com as dificuldades

35. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 11 de maio de 2004.

36. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 07 de maio de 2004.

trazidas pela “faltas” do dia a dia.

Os pais e familiares de muitos bolsistas compartilhavam mais diretamente, em 2004, a instabilidade de serem ou não aceitos no Renda Cidadã, um programa municipal de distribuição de dinheiro à famílias pobres.

[...] para participar do Renda Cidadã, as famílias devem atender alguns requisitos, tais como renda familiar per capita de até meio salário mínimo, ter domicílio eleitoral na cidade e manter as crianças e adolescentes na escola. Cada família receberá R\$ 50,00 mensais. A Lei prevê ainda que as famílias que tiverem crianças, ou idosos ou portadores de deficiência poderão receber R\$ 20,00 a mais para cada membro, desde que não ultrapasse o valor máximo de R\$ 110,00. ³⁷

Este teve curta duração e foi substituído pelo Bolsa Família, quando da junção de diferentes programas sociais. Entretanto, relatos mostravam que muitos entrevistados tentavam, naquele período, adquirir outro benefício interligado ao mundo do trabalho: a aposentadoria; um direito não ligado às novas relações entre pobreza, poder público e vida urbana.

A probabilidade de que conseguissem tal direito passava pela comprovação das condições de saúde que colocaram, em suas entrevistas, como impedimento para continuarem a trabalhar. M. J., avó de duas crianças beneficiárias da Bolsa Escola, ex-cortadora de cana, lutava para se aposentar por invalidez.

Segundo o registro da entrevista:

M. J.: Trabalhei naquela usina de cana de Ituiutaba também muito tempo, mas nunca foi de carteira assinada. Então... igual esses dias pra trás eu tava conversando com um rapaz que teve aqui... ele conversando com nois de arrumá negócio na prefeitura, tirar xerox, fazer isso, fazer aquilo... que ele vai ver se me aposenta. Ele me perguntou, eu peguei e falei pra ele: não, eu trabalhei na usina da Lagoa da Prata, trabalhei na usina açucareira perto de Itumbiara mas nunca foi de carteira assinada. [...] A médica do postinho foi uma delas que eu pedi ela o atestado e ela falou que num dava. Essa semana eu tava pensando de eu ir lá e mostrar pra ela a situação que eu tenho na barriga que aí ela vai ver, e falá pra ela pra ela fazer... mandar fazer exame no meu braço, mandar bater uma chapa, um raio X pra ela ver o problema que eu tenho nos braços, que eu num tô brincando, num é brincadeira não. ³⁸

De certo modo, as narrativas, ao abordarem o campo da aposentadoria, revelavam trajetórias vividas como trabalhadores, como categorias ou grupos sociais, que constituíam um campo comum e significativo na cidade de Uberlândia.

Para uma mensuração quantitativa: em fevereiro de 2002, 6.789 famílias (cerca de 11 mil crianças) estavam cadastradas na Prefeitura de Uberlândia e começaram a receber R\$15,00 por aluno freqüente nas escolas públicas da cidade. Recebiam também, em mesma quantia, o “vale-gás”, pois, de acordo com as informações de Camila Lima Coimbra, o cadastro do primeiro era utilizado para organizar o pagamento do segundo. ³⁹

37. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 29 de março de 2006.

38. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 17 de abril de 2004.

39. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 29 de março de 2006.

Dados de 2007 mostram que cerca de 6 mil cestas do Pró-pão eram fornecidas para as famílias credenciadas. Em setembro do ano seguinte, 1.975 pessoas com renda mensal inferior a dois salários mínimos e consumo menor do que 20 mil litros de água/mês foram beneficiadas pela “Tarifa Social” da conta de água.⁴⁰

Em maio de 2004, 3,7 mil famílias recebiam em Uberlândia a “Renda Cidadã” e os cadastros que se tornariam referências para o Bolsa Família, iniciados no mês julho, esperavam obter um número de 17 mil famílias inscritas até agosto de 2002. A (quase) totalidade das pessoas entrevistadas, além de se encontrarem em condições econômicas para a obtenção dos benefícios, precisavam manter os filhos ou netos em escolas, comparecer a reuniões, receber visitas de assistentes sociais, etc. Estavam, portanto, em permanente contato com instituições e categorias que observavam os cumprimentos das regras estabelecidas e mudanças nas condições sociais; com poderes de indicar o corte de bolsas e outros programas.

Alessandro Portelli (1996) tem contribuído no campo das reflexões sobre os significados que podem ser atribuídos às “*representatividades*” apresentadas por narrativas que trazem construções textuais que se compartilham com expectativas e interpretações de outros sujeitos. Segundo o autor,

[...] no plano textual, a representatividade das fontes orais e das memórias se mede pela capacidade de abrir e delinear o campo das possibilidades expressivas. No plano dos conteúdos, mede-se não tanto pela reconstrução da experiência concreta, mas pelo delinear da esfera subjetiva da experiência imaginável: não tanto o que acontece materialmente com as pessoas, mas o que as pessoas sabem ou imaginam que *possa* suceder. E é o complexo horizonte das possibilidades o que constrói o âmbito de uma subjetividade socialmente compartilhada.⁴¹

Nos “horizontes de possibilidades” vividos por beneficiados vinham à tona algumas circunstâncias. Entre elas, a busca de uma fonte de renda permanente recebida por intermédio de relações de trabalho, ou por direitos provenientes das relações de trabalho vivenciadas. Entretanto, as normas e a observância dos comportamentos mostravam também outro lado das relações em torno dos programas, o risco da perda do benefício.

N.: Eu tô já tem três meses, quatro meses, eu acho, que estou desempregada. Eu tava trabalhando numa muié aí só que aí eu tava na experiência, eu tô com problema de pressão alta. Aí ela, porque eu tava na experiência ainda; a gente não pode faltar quando tá na experiência, né. Aí falou: ah, ce não pode ficar faltando, não sei o quê. Aí pegou e me dispensou, né. Porque eu tava com problema de pressão alta e aí tomo remédio controlado pra pressão, aí ela falou que desse jeito não tinha como eu ficá trabalhando, né. Aí eu peguei e parei, ela pegou e me dispensou aí eu parei. Aí de vez em quando eu faço uma faxina assim, mas agora esses dias não tá saindo nada. [...] Eu tenho. Tinha uma bolsa... ah não tinha a cesta, né? Eu tinha a cesta da prefeitura, só que aí eles cortaram. (pois, disseram que está construção estava de mais)[...] Uai, eles falou que nois tinha como

40. Fabrício Francis. “Tarifa Social beneficia quase duas mil famílias”. *Jornal Correio*, Uberlândia, 2/09/2003

41. Alessandro Portelli, “A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais”. *Revista Tempo*, (1996), VOL.:1, N.º 2, 70

construir um comércio, eu fiquei abismada. Muita gente aqui tá pegando a cesta que tem carro, que tem tudo e nois nem tem no que andá. Eles mandaram uma carta aqui e nois foi lá né, pra saber por que eles cortaram, eu falei assim: mais isso... isso num tem como. Meu esposo precisando... pegou... foi no médico levou atestado, precisando, falou: “Eu preciso dessa cesta gente. A maioria do povo que pega lá não precisa dessa cesta. Por que?” Assim, não é falando da vida dos outros, porque... muita gente pega essa cesta, pegava essa cesta... trocava em troca de bebida, de droga, de cigarro, porque nois já viu muitas vezes... gente pegando essa cesta de armazém, pegando a cesta vendendo ela, pro ce vê, né, tem condição?⁴²

Estes trechos foram retirados da entrevista realizada com uma beneficiada (N.), esposa de um pedreiro e mãe de duas meninas. Conheci N. em uma reunião do programa Bolsa Escola. A entrevistada morava em um barracão improvisado com tábuas e materiais usados, enquanto esperava sua futura casa e seu novo cômodo de comércio⁴³ ser terminado pelo marido.

Tal como os demais entrevistados, N. atribuía a si mesma uma conduta que acreditava ser “ética” e esperada dos beneficiados, quando em diálogo com sujeitos de outras categorias sociais. Mas, que por razão de uma reforma em casa para um possível comércio, parecia destoar do esperado aos que eram “formados e informados” em diversos locais e palestras proferidas por ONGs.

As origens das regras e a arquitetura das parecerias geraram formas de sociabilidade e expectativas de retorno por parte dos beneficiados que, em conjunto com a reorganização política e econômica advinda com o Plano Real, constituíram ambiências nas quais o coletivo (por exemplo, movimentos “Contra a Fome”) fora singularizado. Ou seja, tratado como desventura particular e não se apresentando os motivos que levam (e levaram) milhões à pobreza, permitiu-se (e ainda permite-se) transformar políticas públicas em foro íntimo de desorganização familiar, ou em desorganização social de indivíduos. Situações que “culpam os pobres por suas pobreza”.⁴⁴

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim ressalto que as ações realizadas pelo poder público e sociedade civil no combate à pobreza (e à fome), nos anos de 1990, em Uberlândia, às vezes coincidentes, às vezes dissidentes e opostas, contribuíram para as atitudes e as concepções (ora “assistenciais”, ora “cidadãs”) sobre o comportamento dos pobres. Tais percepções orientaram normas para o cadastramento e para as “contrapartidas” exigidas nos programas criados a partir de 2001 (Bolsa Escola, por exemplo) e àqueles colocados em prática durante os governos federais posteriores, que foram

42. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 10 de maio de 2004.

43. Ambos localizados no mesmo terreno em que ela morava na ocasião.

44. Pablo Gentili. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In “Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo” (Brasília, Ed. CNTE) 1996, 22

sintetizados no Programa Bolsa Família.

Percebidas nesse processo, as políticas públicas poderão ser analisadas para além de situações eleitorais ou clientelistas. Podem-se, ao localizá-las em dimensões históricas, compreender situações de dominação, de transformação e de organização social em um processo disputado e conflituoso que ultrapassou (tal como em 1995) discussões sobre condições de trabalho, moradia e vida, como também percepções sobre “solidariedade” e exploração sobre os trabalhadores.

Com a intenção de fazer lembrar algo que hoje está soterrado por leis pretensamente naturais da economia, tentei indicar neste artigo que em um tempo não muito distante a luta instaurada contra a direita liberal era contra a pobreza e a fome e a favor de outra organização social, a saber, baseada em valores que expressavam relações mais justas (ou pelo menos solidárias) de trabalho, alimentação e vida.

Por séculos vista como empecilho à modernidade e ao desenvolvimento do país, a pobreza foi abertamente tida, nos anos iniciais da década de 1990, como dialeticamente oposta às perspectivas abertas pela Constituinte e pelo Brasil pós Collor. Entretanto, deparamo-nos hoje com uma comemoração singular. De acordo com a Ministra Campelo, a pobreza faz-se agora aliada do modelo (desmemoriado e hegemônico) de capitalismo que vivemos.

REFERÊNCIAS

Artigos de Imprensa:

CAMPELO, Tereza. “Bolsa Família erradica miséria e ajuda Brasil a crescer, diz ministra”, REVISTA CARTA MAIOR, 2012, http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=20683

FRANCIS, Fabrício. “Tarifa Social beneficia quase duas mil famílias”. Jornal Correio, Uberlândia, 2/09/2003.

GUARANYS, Ana. “Miséria atinge 10% da população”. Jornal Correio. Uberlândia. 20/11/1994.

Opinião. “Cestas Básicas”.Jornal Correio, Uberlândia, 20/03/2004.

Opinião. “Bolsa-Escola”, Jornal Correio, Uberlândia, 04/05/2002.

Opinião. “ONG Reação quer reduzir a maioria penal”. Jornal Correio, Uberlândia, 12/12/1998.

Opinião. “Pró-pão e Cidadania”. Jornal Correio. Uberlândia. 29/06/1995.

Opinião. “Cidadania pede a discussão do Pró-pão”. Jornal Correio, Uberlândia. 11/05/1995.

Opinião. “Prefeito lança oficialmente o Pró-pão”. Jornal Correio, Uberlândia, 12/04/1995.

Opinião. “Pró-pão”. Jornal Correio. Uberlândia, 12/04/1995

Opinião. “Só emprego muda “Mapa da Fome”, dizem vereadores”. Jornal Correio. Uberlândia. 22/11/1994.

Opinião. “Feijão gratuito já está nas panelas das donas-de-casa”. Jornal Correio. Uberlândia. 07/05/1993.

Opinião. “Critérios para a distribuição de feijão já foram acertados”. Jornal Correio. Uberlândia 20/04/1993.

Opinião. “Prefeitura distribui feijão grátis”. Jornal Correio. Uberlândia. 23/03/1993.

Opinião. “Distribuição de alimentos será no próprio bairro”. Jornal Primeira Hora. Uberlândia. 15/12/1987

Publicidade. “REAL”. Jornal Correio, Uberlândia, 4/07/1996

Entrevistas:

Camila Coimbra: Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 29 de março de 2006.

J. A. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 11 de maio de 2004.

J. R. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 07 de maio de 2004.

M. J. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 17 de abril de 2004.

N. Entrevista a MORAIS, Sérgio Paulo, Uberlândia, dia 07 de maio de 2004.

Bibliografia:

BICHIR, Renata Mirandola. Analisando a porta de entrada aos programas de transferência de renda: São Paulo e Salvador. Bahia, Análise & Dados, v. 19, p. 993-1008, 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In _____ (Org.) “Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo”. Brasília: Ed. CNTE. 1996.

LAVINAS, Lena e BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. “Combater a pobreza estimulando a frequência escolar: o estudo de caso do Programa Bolsa-Escola do Recife”. RJ, Dados, Revista de Ciências Sociais, VOL.43, N° 3, 2000

MORAIS, Sérgio Paulo. “Incluídos? Pobreza e políticas compensatórias em um Brasil rico”. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2012.

PORTELLI, Alessandro. “A Filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais”. Rio de Janeiro, Revista Tempo, v.1, n.º 2, 1996. , pp. 59-72,

STACCIARINI, José Henrique Rodrigues. “Ação da cidadania contra a fome: identidades, sujeitos sociais e construção da democracia no território brasileiro”. In: Maria Geralda de Almeida; Eguimar Felício Chaveiro; Helaine Costa Braga. (Org.). Geografia e Cultura os lugares da vida e a vida dos lugares. Goiânia. Editora Vieira, VOL: 1, 2008

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade. Salvador, Caderno CRH, 30/31, 1999.

YAZBEK, Maria Carmelita. “A política social brasileira dos anos 90: a refilantropização da questão social”. São Paulo Cadernos Abong, nº 3, 1995.

OS PARTIDOS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Data de aceite: 27/03/2020

Ludmila Bahia Franco Faria

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED- Faced-UFU).

Marcio Danelon

Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Mauro Sérgio Santos da Silva

Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED- Faced-UFU).

INTRODUÇÃO

Dilma Rousseff foi eleita no segundo turno do pleito de 2014 para assumir, pela segunda vez, o posto político mais alto do país, com 51,64% dos votos¹. A 31 de agosto de 2016, a supramencionada termina por ser afastada do cargo, após três meses de tramitação do processo de *impeachment*

1. Resultado consolidado e referendado pelo TSE em 18 de dezembro de 2014, conforme dados disponíveis em <http://www.tse.jus.br>. Acesso em 13/06/2018.

2. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>.

3. Documento publicado pelo PMDB, através da Fundação Ulisses Guimarães que data de 29 de outubro de 2015 disponível em: <https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em 22/05/2019.

iniciado no Senado, que culminou com uma votação em plenário resultando em 61 votos favoráveis ao impedimento².

Em decorrência deste fato, ascende à Presidência da República, Michel Temer. Tendo assumido o poder, vilipendia o projeto de governo vitorioso no processo eleitoral de 2014 e enceta o famigerado programa “Ponte para o Futuro”³. Doravante, medidas diversas são implementadas. Algumas delas, embrionadas nos governos anteriores; outras, plasmadas genuinamente após agosto de 2016.

Na esfera educacional, destacam-se a escolha de Mendonça Filho para a gestão do Ministério da Educação (MEC), a regulamentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. Com efeito, neste íterim, um movimento específico foi fortalecido, alardeou, forjou notoriedade para a imprensa e nos ambientes acadêmicos e, ainda que não tenha se materializado como lei federal, até este momento, merece, por muitos elementos,

atenção, debate e análises. Trata-se do autointitulado Movimento Escola Sem Partido (MESP). Segundo Saviani, neste contexto:

[...] Um sinal emblemático da intervenção nos próprios conteúdos e na forma de funcionamento do ensino é o movimento denominado “Escola sem partido” que surgiu no âmbito da sociedade civil, se constituiu como uma ONG (Organização não governamental) e agora se apresenta na forma de projetos de lei na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e em várias Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais do país (SAVIANI, 2017, p. 227).

Defendemos, na esteira de Frigotto (2017), que o referido movimento é uma esfinge que ameaça a educação brasileira, pois que, não obstante sua defesa de um suposto apartidarismo, corresponde à manifestação arquetípica do imaginário e do discurso - para a educação - de grupos específicos que ganham força e espaço maiores nos últimos anos, notadamente após 2016.

Mas, a qual ideia de partido refere-se o Escola Sem Partido? Tratar-se-ia, como propala, de um movimento apartidário? Já seria o Escola Sem Partido uma “tomada de partido” ou, até mesmo, ele próprio, um partido?

Investigaremos, porquanto, a possibilidade de um posicionamento apartidário e se este seria o caso do Movimento Escola Sem Partido. Nesta direção, apresentaremos algumas definições para a ideia de partido: do uso cotidiano, do significado proveniente da etimologia e de autores de distintas correntes etimológicas, notadamente, Weber e Gramsci. Em seguida, discorreremos acerca da trajetória histórica e das ideias centrais do MESP, bem como dos projetos de lei que deste decorrem.

Nossa hipótese é de que, embora erga a bandeira do apartidarismo, O MESP constitui-se, ele próprio, em uma tomada de posição, ou seja, de partido, posto que consigna o ideário de uma parte da sociedade acerca da educação e encontra guarida em legendas do espectro político partidário brasileiro.

A IDEIA DE PARTIDO

Partido. Do latim “partire” que quer dizer dividir ou partir. Assim compreendido, por extensão, o partido significaria parte da sociedade representada por um grupo. Em termos gerais, guarda relação com o que foi posto em partes. Por outro lado, a expressão “tomar partido” significa assumir a defesa de uma ou mais perspectivas possíveis: tomar posição (CUNHA, 1997).

Na esfera política, o partido pode ser compreendido como legenda pertencente ao escopo de disputa pelo poder político, como associação com fins estabelecidos (WEBER, 2006); ou, como propõe Gramsci (1976; 2001), toda organização social diretiva, especialmente nas esferas moral e intelectual.

Segundo Max Weber (2006), o partido é uma associação que visa a uma

deliberada finalidade objetiva, coletiva, individual ou voltado para todos esses objetivos conjuntamente (BOBBIO, 1992).

Nesta acepção, o partido compreenderia um conjunto diverso de associações. Assim concebido, o partido político pode ser, desde uma associação de pessoas unidas por vínculos pessoais e particularistas até as organizações mais complexas de estilo burocrático e impessoal que se movem na esfera pública (BOBBIO, 1992).

Para Weber, os partidos políticos, entendidos como legendas partidárias, caracterizam-se pela livre disputa de mercado eleitoral, pelo livre recrutamento de seus membros. Emanam da sociedade civil e demandam alguma relação estatal (BELIEIRO Jr, 2004).

De forma semelhante Burdeau afirma ser o partido uma organização de pessoas reunidas em torno de um mesmo programa político com a finalidade de assumir o poder e mantê-lo ou, ao menos, de influenciar na gestão da coisa pública através de críticas e oposição (BASTOS, 2002).

Marx e Engels não desenvolveram uma teoria sistematizada acerca dos partidos políticos, que, no século XIX, começavam a assumir as formas sob as quais os conhecemos hoje. Engels, todavia, refere-se aos partidos como a expressão mais ou menos adequada de classes e frações de classes (MARX, 2012).

O pensador italiano Antônio Gramsci, entretanto, discorre acerca desta questão com maior acuidade e sistematização. Para Gramsci, partido político distingue-se da ideia de legenda partidária. É, antes, uma força permanentemente organizada que prevê a constituição de uma ideologia e de uma ação coletiva constituída na relação dialética com a questão econômica (GRAMSCI, 1976).

Gramsci afirma ser o partido uma organização que atua como agente da vontade coletiva, em confluência com a ideia do Príncipe, de Maquiavel. O partido, nesta perspectiva, é elemento nevrálgico na reforma intelectual e moral e no direcionamento da vontade coletiva. Para o filósofo, a função do partido está especialmente relacionada à organização das classes subalternas com vistas a uma transformação social radical. Tem fundamentalmente o papel de criar terreno favorável e orientar a vontade coletiva (GRAMSCI, 1976).

Em artigo intitulado *O Partido e a Revolução* (L'Ordine Nuovo), Gramsci afirma que o partido político não é outro senão um instrumento fundamental de organização dos demais instrumentos e pessoas. Diz o filósofo:

[...] O Partido permanece a hierarquia superior deste irresistível movimento de massas; ele exerce a mais eficaz ditadura, a que nasce do prestígio, a aceitação consciente e espontânea de uma autoridade que se reconhece indispensável para o bom êxito da tarefa empreendida (GRAMSCI, 1976, p. 62).

Para Gramsci, o partido político é toda organização da sociedade e, independentemente da qualidade de seus intelectuais, exerce uma função diretiva,

organizativa, educativa e intelectual (GRAMSCI, 2001).

Os partidos políticos tais como os que entendemos hoje, surgem quando o sistema político alcança certo nível de autonomia estrutural, de complexidade interna e de divisão do trabalho que permitiram: um processo de tomada de decisões políticas em que participassem diversas partes do sistema e que, entre essas partes, estivessem inclusas, por princípio ou de fato, os representantes daqueles a quem as decisões políticas se referem. Bobbio aponta para a ideia de partido como toda organização da sociedade civil surgida no momento em que se confere teórica ou praticamente ao povo o direito de participar na gestão do poder político (BOBBIO, 1992).

Na legislação brasileira, a Lei 9.096 de 19 de setembro de 1995 - que regulamenta os artigos 14 e 17 da Constituição Federal - define partido político como pessoa jurídica de direito privado destinada a assegurar, no interesse democrático, a legitimidade do sistema representativo e a defesa dos direitos fundamentais definidos na Constituição Federal (BRASIL, 2000).

As definições de partido político - do significado etimológico e do uso cotidiano - a autores de correntes epistemológicas distintas, tais como Weber e Gramsci - transitam entre duas perspectivas. Primeiramente, como legenda partidária diretamente envolvida no processo eleitoral de disputa pelo poder político. E a compreensão do partido político de forma mais ampliada, ou seja, com toda organização social que atua na direção ou atende a demandas de determinada classe ou grupo.

Posto isto, propomo-nos a analisar: que ideia de partido fundamentaria o Escola Sem Partido? Trata-se, de fato, de um movimento apartidário? Não seria o Escola Sem Partido, ele próprio, uma “tomada de partido” ou, até mesmo, um partido?

OS PARTIDOS DO “ESCOLA SEM PARTIDO”

O movimento autodenominado Escola Sem Partido (ESP) tem seu site veiculado a partir de 2004⁴. É capitaneado por Miguel Francisco Urbano Nagib que se autoneia coordenador do Movimento. Nagib é advogado, articulista do Instituto Millenium (instituição privada de ensino), autor do texto Deveres do Professor,

4. O endereço eletrônico do Movimento Escola sem Partido é: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em maio de 2019. Entretanto, atualmente, além da página do Movimento Escola sem Partido (MESP), possui e mantém uma página do Programa Escola sem Partido (PESP), qual seja: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em 22/05/2019. Na primeira, do MESP, constam objetivos, apresentação do Movimento, notícias, artigos, matérias, depoimentos, canais de comunicação, vídeos, entre outros. Na outra, do PESP, encontram-se hospedados os anteprojeto, os modelos de decretos de lei, projetos de lei em andamento, orientações para quem deseja fazer denúncias, indicar políticos potencialmente simpatizantes das ideias do Movimento e outras maneiras de colaborar com o Programa.

proprietário da Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eireli – ME e da Associação Escola Sem Partido (BRAIT, 2016).

A criação, do ESP em 2004, parte de uma insatisfação pessoal de Nagib, como ele próprio descreve amiúde. Em setembro de 2003, uma das filhas de Miguel Nagib, procurador de São Paulo, segundo o próprio, chega à sua casa e afirma ter seu professor de História, em uma aula, comparado o líder cubano Che Guevara ao santo católico Francisco de Assis. Diante do fato, o procurador escreve uma carta aberta ao referido professor, imprime cópias e as distribui no estacionamento da escola da filha. Segundo Nagib, a recepção em relação ao manifesto não é das melhores, tanto por parte da escola quanto dos pais (BEDINELLI, 2016).

Em face do desinteresse geral perante a sua indignação, Nagib decide criar uma associação para lutar contra o abuso do qual as crianças seriam vítimas nas escolas. Inspirando-se em um site norte-americano, que ele afirma já estar fora do ar, o advogado abre, em 2004, um canal online para coletar denúncias e evidências acerca de práticas da doutrinação nas escolas (BEDINELLI, 2016)⁵.

Entre 2004 e 2014 escassas são as atividades do Movimento. Conforme Brait, “há poucas informações disponíveis na internet sobre as ações do movimento entre 2004 e 2014. As matérias de imprensa que tratam do assunto, em geral, mencionam a criação em 2004 e depois ações a partir de 2014” (BRAIT, 2016, p. 162). Inicialmente subestimada pelo pensamento educacional, a empreitada liderada por Nagib, vai paulatinamente tomando corpo e ganhando espaço midiático e acadêmico.

O Movimento Escola Sem Partido toma por estratégia fulcral, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos. Em seguida, passa a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis inspirados por suas ideias. Com efeito, é, sobretudo, a partir de 2014 que o MESP ganha notoriedade e publicidade (BRAIT, 2016). Isso ocorre, entre outros aspectos, como apontado, graças às apresentações de Projetos de Leis inspirados no ideário do Movimento nas casas legislativas de todo o país. Primeiramente, nos legislativos do município⁶ e do estado⁷ do Rio de Janeiro. Em seguida, reproduzindo-se pelas demais Unidades da Federação⁸.

Também em 2014, o deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA), sem mencionar o nome Escola Sem Partido, propõe incluir, entre os princípios do ensino

5. Moura (2016) refere-se a este evento em termos de “mito fundador” do Movimento Escola Sem Partido na medida em que esta história é recorrentemente contada, dotada de uma interpretação acerca do fato como justificção dos desdobramentos do movimento.

6. PL 867/2014: Carlos Bolsonaro, vereador do PSC/RJ, autor de projeto de lei que visa incluir o ESP na educação do seu município (PL 867/2014).

7. PL 2974/2014: Flávio Bolsonaro, deputado estadual PSC/RJ, autor de projeto de lei semelhante para o Estado do Rio de Janeiro.

8. PL190/2015: Marcel Van Hattem, deputado estadual do PPB/RS, que propôs projeto de lei para instituir no sistema educacional gaúcho o “Programa Escola Sem Partido”.

brasileiro “o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRAIT, 2016, p. 162). Em seguida é anexado a esse projeto, o PL 867/2014 de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF) propondo incluir, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Programa Escola Sem Partido.

No Senado Federal, o Movimento encontra respaldo no mandato do Senador Magno Malta (PR-ES) que à maneira do PL 867/2014, também propõe a inserção do Programa Escola Sem Partido na LDB 9394/1996. Em 2015, o Deputado Rogério Marinho (PSDB-RN) apresenta o PL 1411/2015 que torna crime o denominado assédio ideológico em ambiente escolar. Por assédio ideológico o projeto compreende a conduta de: “expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente” (PL 1411/2015).

Ainda em 2015, o Movimento, sob a liderança de Nagib, cria a Associação Escola Sem Partido (AESP) com vistas a ter uma entidade à qual pudesse recorrer judicialmente em casos que julgasse pertinentes. Conforme Manhas (2016), a primeira ação promovida pela supracitada Associação foi contra o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por ocasião do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo tema da redação tratava da violência contra mulheres, assunto considerado pela associação como “doutrinador e partidário” (MANHAS, 2016, p. 20-21).

Nas eleições municipais de 2016, uma página é criada no Facebook com o objetivo de anunciar candidatos favoráveis ao MESP. Figuraram entre estes, candidatos dos seguintes partidos: PMDB, PSDB, PMN, PSC, DEM, Solidariedade, PPL, PRTB, PP, PTN e PV⁹. Fato semelhante ocorre no pleito eleitoral de 2018. A página do Programa ESP faz publicar uma lista de candidatos apoiadores seus e adverte ao e-leitor: “Se você é eleitor, não vote em candidato que seja contra o Escola Sem Partido”. Neste caso, destacaram-se na adesão ao termo de compromisso celebrado com o Movimento, os candidatos do PSL e do Partido Novo (PESP, 2019).

No Parlamento Federal, com o fim da legislatura em 2018, os projetos de lei atinentes ao ideário do MESP são arquivados. Com efeito, retornam reformulados, em 2019, através do PL 246/19 de autoria da deputada Bia Kicis (PSL-DF)¹⁰. Além de Kicis, o Movimento e os projetos do ESP também encontram guarida nas ideias

9. Disponível em: <https://www.facebook.com/CandidatosESP/>. Acesso em 14/06/2018.

10. Advogada e procuradora do DF aposentada. É cunhada de Miguel Nagib e membro do grupo Revoltados Online (BRAIT, 2016). Atualmente, deputada federal pelo PSL/DF.

e ações de figuras como Olavo de Carvalho¹¹ e Rodrigo Constantino¹² (BRAIT, 2016) de lideranças do Movimento Brasil Livre (MBL)¹³ e do Revoltados *On Line*¹⁴. Estes, todos, porta-vozes de pautas como: críticas às ideias do filósofo Karl Marx; crítica à influência de Paulo Freire na educação brasileira; combate às discussões de gênero que se amparam no reconhecimento da diversidade; oposição declarada ao Partido dos Trabalhadores (PT) e apoio ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (CATELLI JR. & ANDRADE, 2016).

Não obstante sua enfática defesa do apartidarismo, as ideias propaladas pelo ESP possuem representatividade em, pelo menos, 14 estados da Federação e vinculam-se a dezenas de legendas partidárias. Por decorrência, são defendidas por muitos parlamentares em todas as esferas legislativas do país. (SOZA JR, 2017). Entre seus propagadores, apoiadores e simpatizantes, encontram-se, mormente, figuras que se reúnem ao redor de pautas, projetos e movimentos específicos. Para Ribeiro o ESP é uma marcha em direção à neutralização escolar (CATELLI JR. & ANDRADE, 2016), composta por parlamentares de direita, membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores de bandeiras como a da pena de morte, da cura *gay*, ideólogos do liberalismo e da privatização. Segundo Saviani, o Escola sem Partido configura-se em um movimento que visa:

[...] explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como “ideologias de esquerda”, da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes (SAVIANI, 2017, p. 230).

Assim, o Movimento Escola Sem Partido, embora erga a bandeira da neutralidade política e do apartidarismo, associa-se ao ideário de grupos, movimentos e associações e materializa-se em iniciativas legislativas em todo o país, mormente, entre os anos de 2014 e 2019.

POLÍTICA, EDUCAÇÃO E O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Segundo Ratier (2016), o MESP elegera a famigerada doutrinação ideológica como um dos mais graves problemas educacionais brasileiros da atualidade. Para tanto, propõe três espécies de ações ou frentes de combate ao abuso empreendido por educadores nas escolas, quais sejam: divulgar testemunhos de alunos que teriam sido vítimas desses educadores; estimular leis contra o abuso na liberdade de ensinar; notificar judicialmente professores que adotam condutas desta natureza

11. Ensaísta e colunista brasileiro radicado nos Estados Unidos. Representante de um conjunto de ideias chamado de conservador ou de “Nova Direita”. Ver: <http://www.olavodecarvalho.org>. Acesso em 22/05/2019.

12. Colunista brasileiro. Um dos fundadores do Instituto Milenium. Presidente do Instituto Liberal. Crítico da esquerda brasileiro. Autor do livro *Esquerda Caviar* (CONSTANTINO, 2013).

13. Sobre o Movimento Brasil Livre, ver: <http://mbl.org.br/>. Acesso em 22/05/2019.

14. Sobre o Movimento Revoltados On Line ver: <https://revoltadosonline.blogspot.com/> Acesso em 22/05/2019.

(CATELLI JR & ANDRADE, 2016)

Os projetos suscitados por esta iniciativa colocam, destarte, questões importantes para professores, alunos e família. Tais propostas fundamentam-se na ideia de que, no interior das escolas, há um processo de doutrinação ideológica e moral de esquerda que deve ser combatido veementemente por uma educação fundamentada na pluralidade de ideias. Para tanto, há que se vigiar, controlar e punir os professores que, aproveitando-se da audiência passiva e cativa de seus alunos, abusam da chamada liberdade de cátedra.

Contudo, entre as questões que se colocam, destacamos as seguintes: há um processo de doutrinação ideológica à esquerda no interior das escolas? Considerando que exista, esse é um problema que merece o alarde provocado pelo Movimento? Em outras palavras, se existem casos como estes, são a maioria? Onde estão os dados que comprovariam tais suposições? O ideal de pluralidade de ideias defendido pelo movimento não seria um véu a acobertar um dogmatismo igualmente doutrinador?

O que percebemos são apontamentos autoritários e argumentos despropositados, desprovidos de fundamentação científica, para tais medidas propagadas pelo Movimento. O Movimento, por exemplo, não define com precisão o que entende por doutrinação, ideologia e esquerda, além de não apresentar dados consistentes que justifiquem essa intifada contra uma suposta doutrinação ideológica à esquerda que partiria de professores militantes.

Segundo o professor Daniel Cara (2016), inicialmente o Movimento Escola Sem Partido deflagrou a defesa da bandeira da neutralidade. Com efeito, aos poucos, percebendo a fragilidade da noção de neutralidade, passa a argumentar em favor de uma prática supostamente plural. Nesse sentido, sob o véu da defesa da supracitada pluralidade, estaria escondida a promoção de uma educação dogmática (CATELLI JR. & ANDRADE, 2016).

Para Cara (2016), há uma diferença substancial entre os ideais e objetivos declarados pelo Movimento e o que, efetivamente propõe. O movimento apropriou-se de postulados legais, de ideias e princípios estabelecidos na legislação e no pensamento pedagógico para justificar sua argumentação (o que é legítimo).

Inspirado em iniciativas internacionais, o movimento declara, conforme Cara, três objetivos, quais sejam: I- A descontaminação e a desmonopolização política e ideológica das escolas; II- O respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes; III- O respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (CARA, 2016).

Para Cara (2016), o exercício de julgamento acerca destes três objetivos transformaria as escolas em “verdadeiros tribunais ideológicos e morais” (CATELLI JR & ANDRADE, 2016, p. 45). “Sob a vigência do Escola Sem Partido emergirá

uma escola sem voz, sem liberdade, sem divergências, sem cidadania, sem questionamento, sem reflexão, sem política, sem economia, sem artes, sem apropriação cultural, ou seja, uma escola sem educação!” (CATELLI JR & ANDRADE, 2016, p. 47).

Em uma direção parecida encontram-se as análises de Frei Betto. Para Betto (2016), uma das falácias do Movimento Escola Sem Partido é professar que não possui ideologia. Para o teólogo, não há ninguém sem ideologia, posto que esta se constitui pelo conjunto de ideias e valores construídos a partir do contexto que se está inserido. Com o intuito de torna mais clara a perspectiva de Betto, reproduzimos, abaixo, suas assertivas:

[...] O que é ideologia? É o óculos que temos atrás dos olhos. Ao encarar a realidade, não vejo meus próprios óculos, mas são eles que me permitem enxergá-la. A ideologia é esse conjunto de ideias incutidas em nossa cabeça e que fundamentam nossos valores e motivam nossas atitudes. Essas ideias não caem do céu. Derivam do contexto social e histórico no qual se vive. Esse contexto é forjado por tradições, valores familiares, princípios religiosos, meios de comunicação e cultura vigente (BETTO, 2016, p. 66).

Sob a ótica de Betto, há quem se julgue ou deseje transparecer que não possui ideologia. Todavia, isso já é, em si, uma ideologia. E, por conseguinte, não existe quem não a possua.

O MESP em seus veículos de publicação e comunicação, plataformas digitais, acusa amiúde a presença ideológica do PT na atividade profissional dos professores do Brasil. Com efeito, não há qualquer comprovação feita a partir de bases minimamente rigorosas sobre a filiação ou simpatia de professores pelo referido partido. E mesmo numa hipotética absurda situação, haveria, ainda assim, pluralidade de ideias, haja vista que os partidos não são homogêneos. Ao contrário, são compostos por tendências diversas. Segundo Betto, o PT “é um saco de tendências ideológicas que reúne ardorosos defensores do agronegócio e esquerdistas que propõem a estatização de todas as instituições da sociedade” (BETTO, 2016, p. 66).

Para Brucio (2016), a educação brasileira, a despeito de inúmeras melhorias empreendidas nos últimos 20 anos, possui, ainda, vários problemas. Com efeito, nenhum deles deve-se prioritariamente ao nível de ideologização dos professores. Não está fundamentado em nenhuma pesquisa que as fragilidades e carências da educação brasileira estejam relacionadas a esta questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos, no presente, a possibilidade de um posicionamento apartidário, especialmente relativo aos postulados do autointitulado Movimento Escola Sem

Partido, bem como do Programa Escola sem Partido. Nesta direção, partindo da categoria “partido”, analisamos os desdobramentos desse significativo empreendimento do recente cenário político e educacional brasileiro.

Constatamos, pois, que, as definições de partido político - do significado etimológico e do uso cotidiano a autores de correntes epistemológicas distintas, tais como Weber e Gramsci - transitam entre duas perspectivas: como legenda partidária diretamente envolvida no processo eleitoral de disputa pelo poder político; e como compreensão do partido político de forma mais ampliada, ou seja, como toda organização social que atua na direção ou atende a demandas de determinada classe ou grupo.

Destarte, apontamos para a ideia de que o MESP, malgrado sua defesa do apartidarismo, constitui-se, desde sua concepção em uma tomada de partido. Aliás, propomos ser o apartidarismo já, ele próprio, uma posição e, portanto, um partido; o que também se aplica ao caso. O MESP constitui-se de um conjunto de ideias e concepções acerca e para a educação. Trata-se, pois, de um posicionamento ou, antes, de um acervo de posições políticas e educacionais. Assim sendo, não é neutro e nem poderia sê-lo posto que toma posição, partido.

Como antanho demonstrado, o MESP cria uma associação com vistas a defender institucionalmente suas perspectivas e concepções. Portanto, em uma conceituação ampliada da ideia de partido decorrente da percepção weberiana, também o MESP guardaria semelhança com a ideia de um partido.

O Movimento Escola Sem Partido, além disso, encontra aporte na atividade de intelectuais, segundo a acepção gramsciana, defensores de uma visão de mundo que atende a interesses ou encontra-se coadunada aos propósitos de uma classe social ou de parte da sociedade. Assim, na perspectiva do pensador italiano, o Escola Sem Partido já seria um partido.

Por óbvio, o MESP não é uma legenda partidária. Entretanto, suas ideias se efetivam em projetos de lei que são apresentados por detentores de mandatos, evidentemente, vinculados a partidos do espectro político-eleitoral brasileiro, como demonstra o endereço eletrônico do Programa Escola Sem Partido (PESP) e suas redes sociais. O MESP lança mão de legendas partidárias para expandir seus propósitos. Assim, também nessa perspectiva, o suposto apartidarismo do referido movimento pode ser colocado em questão. O MESP não é rigorosamente um partido tal como define a legislação nacional. Todavia, suas atividades vinculam-se notadamente a algumas legendas partidárias.

Malgrado sua defesa de um suposto apartidarismo, vincula-se, notadamente, ao ideário de grupos e movimentos da sociedade, mobiliza e materializa-se em iniciativas legislativas de todo o país entre os anos de 2014 e 2019.

Destarte, além de não conseguir comprovar a existência de uma orientação

partidária a contaminar o sistema educacional brasileiro, o MESP constitui-se, ele próprio, em uma tomada de posição, ou seja, de partido, posto que consigna as concepções de uma parte da sociedade acerca da educação e encontra aporte em legendas do escopo político-partidário nacional.

REFERÊNCIAS

- BEDINELLI, Talita. **A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica**. El País Brasil, Política. 26/06/2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html?id_externo_soc=FB_CM?rel=mas>. Acesso em: 18/07/2019.
- BETTO, F. “Escola sem Partido?”. In: CATELLI JR, R. ANDRADE, L. (org). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, 168p.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gian Franco. **Dicionário de Política**. 4. ed. Brasília: Edunb Universidade de Brasília, 1992.
- BRAIT, D. Os protagonistas do ESP. In: CATELLI JR, R. ANDRADE, L. (org). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016 168p.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867 de 23 de março de 2015 que **Inclui entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o “Programa Escola Sem Partido”**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 14 jun.2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº867 de 03 de maio de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666/pdf>>. Acesso em 14 de junho de 2018.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.411 de 13 de maio de 2015 que tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>>. Acesso em: 14 de junho de 2016.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 246 de 04 de fevereiro de 2019 Institui o ‘Programa Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=FCBAF95BFC48637077E92629704A7438.proposicoesWebExterno1?codteor=1707037&filename=Tramitacao-PL+246/2019>. Acesso em: 27de maio de 2019.
- BRUCIO, F. Contra Escola Sem Sentido. In: CATELLI JR, R. ANDRADE, L. (org). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, 168p.
- CARA, D. O Programa Escola Sem Partido quer uma escola sem educação. In: CATELLI JR, R. ANDRADE, L. (org). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- CATELLI JR; R; ANDRADE, L. **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CUNHA, A. G.. **Dicionário Etimológico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FRIGOTTO, G. **Escola ‘sem’ partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2017. 144 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**. v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Sobre democracia operária e outros textos**. Lisboa: Ulmeiro, 1976. (Biblioteca Ulmeiro, n. 4).

MACEDO, E. **As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular**. Educação e Sociedade, Campinas, v38, n139, p.507-524, abr-jun, 2017.

MANHAS, C. Nada mais ideológico que “escola sem partido”. In: CATELLI JR, R. ANDRADE, L. (org). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, 168p.

MARX, Karl, **As lutas de classes na França** / Karl Marx ; tradução Nélio Schneider. - 1.ed. - São Paulo : Boitempo, 2012. il. (Coleção Marx-Engels)

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO, 2019. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/>>. Acesso em 27 de abril de 2019.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, 2019. Disponível em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

RATIER, R. 14 perguntas e respostas sobre o ‘Escola Sem Partido’. In: CATELLI JR, R. ANDRADE, L. (org). **A ideologia do movimento escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016, 168p.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. Projeto de Le nº 2974 de 15 de maio de 2014 que cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2?OpenDocument>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. Projeto de Lei nº867 de 20 de junho de 2014 que cria, no âmbito do sistema de ensino do município do Rio de Janeiro, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4?OpenDocument>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Projeto de Lei nº190 de 21 de maio de 2015 que Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>>. Acesso em 14 de junho de 2019.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Org). **A crise da democracia brasileira**. v. I, Uberlândia: Navegando Publicações, 2017

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curva da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOUZA, JR, . **Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v15, n3, set/dez, 2017.

WEBER, Max. **A política como vocação.** Ciência e Política duas vocações. São Paulo: Cultrix, 2006.

O LÚDICO E A DIVERSÃO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA UNIVERSIDADE

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Medianeira – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/9606153931871407>

Nathalia Teresinha Valiati

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/2149741742743436>

Domingos Perego Junior

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/8773388323064714>

André Sandmann

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1697861907187914>

Katiane de Oliveira Comachio

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/6969463259913648>

Giulia Freire dos Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/7570444313167440>

Vanessa Hlenka

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/4047719324315910>

Guilherme Timbola

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: Este capítulo tem por base um projeto cujo objetivo principal foi possibilitar o contato dos acadêmicos com a língua inglesa, de modo natural e divertido, facilitando a conversação na prática, e aumentando a familiaridade com o idioma. Para isso, foram realizados encontros nos quais os participantes puderam ouvir e praticar o idioma, por meio de jogos, música, leitura e assistindo filmes e séries. O projeto evidenciou a efetividade do método na aprendizagem de outro idioma. Verificou-se que a prática é um modo excelente de indivíduos que já possuem certo conhecimento do tema se familiarizarem e desenvolverem maiores habilidades com o idioma.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês; Aprendizado; Jogos.

PLAY AND FUN IN ENGLISH LEARNING AT UNIVERSITY

ABSTRACT: This chapter is based on a project whose main objective was to enable students to have a contact with the English language in a natural and fun way, making practical

conversation easier, and getting more familiarity with the language. To achieve such goal, meetings were held, where the participants could listen and practice the language through games, music, literature and watching movies and shows. The project showed that this method is really effective when it comes to learning another language. It was checked that practicing is an excellent way to people who already have a certain knowledge of the subject to get familiarized e develop more abilities with the language.

KEYWORDS: English; Learning; Games.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade, aprender e dominar uma segunda língua não é mais apenas um diferencial, mas um requisito básico para ser competitivo não só no mercado de trabalho, como também no mundo acadêmico, principalmente quando se trata da língua inglesa. Como citado por Crystal, em sua obra *English as a Global Language* (2003):

“These points add to the complexity of the present-day world English situation, but they do not alter the fundamental point. Because of the three-pronged development – of first-language, second-language, and foreign-language speakers – it is inevitable that a global language will eventually come to be used by more people than any other language. English has already reached this stage.” (2003, p.6)

Ao analisar as últimas décadas, percebe-se que o mundo se globalizou e se tornou altamente conectado, fazendo com que seja cada vez mais importante as pessoas terem a capacidade de entender e assimilar o máximo possível de informações. Tendo como exemplo o ambiente acadêmico, nota-se que grande parte da ciência que é produzida no mundo é produzida na língua inglesa.

Conteúdo artístico-cultural - filmes, séries e música – é em sua maioria de origem da grande indústria norte americana, logo, o peso de conhecer o idioma acaba crescendo. Deste modo, ter o conhecimento da língua inglesa é estar junto dos avanços tecnológicos e quaisquer mudanças que possam ocorrer; é ter uma abertura de portas no mercado de trabalho, maiores possibilidades de desenvolvimento cultural, social e profissional.

A cultura inglesa entra também em expressões utilizadas no cotidiano, como por exemplo, CD, DVD, Playstation, pen drive, drive thru e email. Então se nota que a influência pode passar despercebida, e mesmo assim sendo de extrema importância. Citando o blog Pra Saber: “Está presente em músicas, filmes, internet: é uma das heranças deixadas no Brasil pelo American Way of Life, eternizado no modo em que consumimos, vendemos e nos relacionamos”.

De acordo com Cabral (2014): “Há estimativas que 85% das publicações mundiais, 75% de toda a comunicação por escrito, 80% das informações armazenadas

computacionalmente e 90% do conteúdo da internet são em inglês.” Com isso, e com os avanços da internet, o conhecimento da língua é uma ferramenta poderosa para pesquisas na web, podendo abranger muitos temas de diferentes áreas.

Atualmente empresas inserem, dentro do processo seletivo, um teste do nível de conhecimento na língua inglesa, e isso acaba por muitas vezes desclassificando candidatos pela falta desse diferencial. Além de todo o contexto profissional, o contexto cultural também deve ser levado em consideração, já que alguns dos países mais procurados para turismo são os de língua inglesa.

Diante de todos estes fatos, a procura por aprender a língua não pode ser considerada um custo e sim um investimento, visto que, nos momentos de lazer em viagens internacionais, o conhecimento do idioma seria uma forma de economia de dinheiro, pois não seria necessária a contratação de um tradutor, por exemplo. Contudo, mesmo sendo um assunto de extrema importância no cenário atual, o ensino da língua inglesa ainda é precário no país, principalmente no que diz respeito à rede pública de ensino.

Dentro do contexto universitário, a deficiência de disciplinas no idioma inglês é de extrema preocupação, visto que a importância de uma língua estrangeira é um diferencial, tanto para o aluno quanto para a instituição, e ter o conhecimento de linguagem técnica é ainda mais importante, visto que no mercado de trabalho é estar um passo à frente. Nas escolas privadas e em instituições particulares de ensino, a metodologia de ensino não contempla tanto a parte lúdica do aprendizado, mostrando que nem sempre o valor pago é o equivalente ao nível de aprendizado.

Ainda que no Brasil seja pequeno o número de pessoas que saibam falar inglês, esse índice vem mudando visto que muitas empresas estão visando o país para a instalação de filiais. Sendo assim, o objetivo do projeto foi fazer com que os seus participantes tenham um diferencial no mercado de trabalho, podendo assim ter melhores opções de emprego e um melhor aproveitamento acadêmico.

2 | MÉTODOS

As atividades descritas no presente trabalho começaram em maio do ano de 2018, e foram finalizadas em dezembro do mesmo ano. Inicialmente foi realizado um processo seletivo, no qual os inscritos deveriam responder um questionário com 10 (dez) questões referentes a conhecimentos básicos da língua inglesa, valendo 1 ponto cada questão. Os 20 (vinte) melhores colocados foram contemplados com as vagas para o projeto.

Os encontros tinham duração de 1 hora, e ocorriam duas vezes por semana. Os mesmos foram realizados nas dependências da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Medianeira, na sala i47 das 18h30min até às 19h30min.

Os encontros foram coordenados por dois monitores, que foram responsáveis por levar as atividades desenvolvidas para os participantes, bem como participar das mesmas.

Nesses encontros, os participantes praticaram e desenvolveram a habilidade de se comunicar em inglês, através de brincadeiras, jogos, filmes, músicas, séries e vídeos em geral, leituras, entre outras atividades. Essa atividade com jogos é sugerida por Prensky (2007) em sua obra: “Enjoyment and fun as part of the learning process are important when learning new tools since the learner is relaxed and motivated and therefore more willing to learn”.

A cada semana, procurou-se levar algo diferente e novo para as práticas, com o intuito de incentivar e dinamizar o aprimoramento do aprendizado, e tentar diminuir ao máximo o número de evasão.

3 | RESULTADOS

No dia 7 de maio de 2018 foi realizado o primeiro encontro, no qual os participantes tiveram a oportunidade de se apresentar e praticar o inglês. Ao final do encontro, uma música foi utilizada para que os participantes acompanhassem a letra. Além disso, o primeiro encontro foi importante para que os membros do grupo conhecessem uns aos outros e perdessem o receio de interagir, visto que se trata de uma atividade em que a interação é peça muito importante no projeto.

Muitas brincadeiras populares foram utilizadas para incentivar o contato entre os participantes, possibilitando a conversação bem como a prática e o aprendizado do idioma. Utilizou-se, por exemplo, a dinâmica “Cidade Dorme”, também conhecida como “Máfia”, em que os participantes precisam convencer uns aos outros de que não são culpados, exercitando assim não só a conversação em inglês, mas também a capacidade de retórica e de desenvolver argumentos convincentes e a capacidade de persuasão.

Outra brincadeira, conhecida como “Quem Sou Eu” foi utilizada, em que cada participante recebe, sem saber o que, o nome de uma pessoa famosa, objeto, entre outros, e deve descobrir o que é por meio de perguntas, exercitando assim a capacidade de formular perguntas, bem como de entender as dicas e direções que os outros participantes fornecem.

Com o passar dos encontros, foi percebido uma melhora significativa na pronúncia, no vocabulário e até mesmo na gramática, fazendo assim com que o objetivo do projeto fosse atingido e que o mesmo se tornasse cada vez mais satisfatório para os alunos e, conseqüentemente, para os monitores.

Infelizmente, o número de evasão foi significativo, sendo assim, procurou-se saber o motivo da saída do projeto, para que fossem feitas alterações visando à

melhoria e o aproveitamento do projeto. Os motivos para a saída foram por razões pessoais, alguns deles por falta de tempo e outros ainda pela deficiência no inglês, e sendo assim, o grupo atual ficou com algo em torno de oito alunos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado, com o apoio de um professor da UTFPR, permitiu um aprimoramento didático e despertou a criatividade sobre o ensino da língua inglesa e suas principais metodologias, tanto nos monitores, quanto nos demais envolvidos.

Para medir as melhorias atingidas pelos alunos foi aplicado um questionário e, com base nisso, tirada a média inicial do questionário do início do ano dos 20 primeiros alunos, que foram os selecionados para participar do projeto, e comparada com a média do recente questionário. A média do início do ano ficou 7,05 enquanto a do final ficou em 8,37.

Conforme a figura abaixo, pode-se perceber que o número de acertos é relativamente bom, mesmo que algumas notas sejam menores que 60% do questionário.

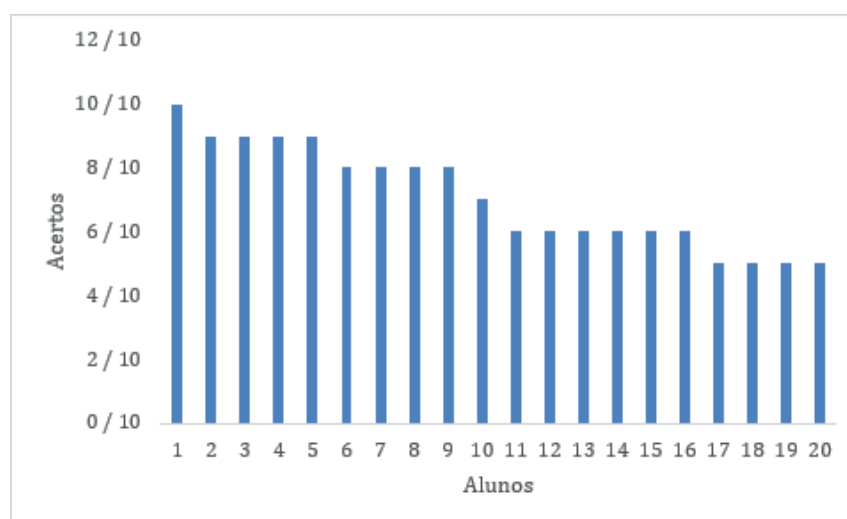


Figura 1 – Questionário aplicado em maio de 2018

Fonte: Formulário online (adaptado)

Conforme pode ser observado no quadro abaixo, o número de acertos foi excelente, visto que pelo menos 80% das questões foram respondidas de forma correta.

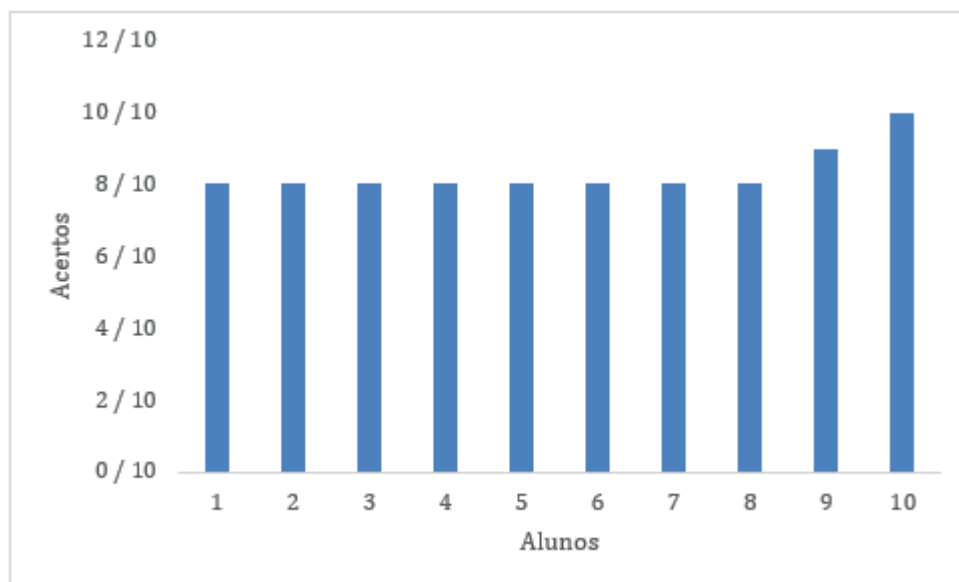


Figura 2 – Questionário aplicado em setembro de 2018

Fonte: Formulário online (adaptado)

Por meio dos encontros realizados, foi possível capacitar os alunos da UTFPR para o aprimoramento de suas habilidades referentes à língua inglesa. Ao mesmo tempo, proporcionou-se um ambiente de discussão acerca de metodologias voltadas ao ensino e da prática da língua estrangeira. Assim, proporcionaram-se melhorias na qualidade do ensino aprendizagem dos participantes envolvidos. Acrescentando pontos positivos em uma futura carreira profissional, sendo um diferencial importante no mercado de trabalho.

Espera-se que projetos futuros na mesma linha possam abranger um número maior de alunos, possibilitando-lhes atingir um mais alto nível de conhecimento da língua inglesa e, quem sabe até o seu domínio. Deseja-se, ainda, poder ajudar os participantes a se sentirem confortáveis para falar em público e a melhorar a interação social, colocando sempre em prática a língua estrangeira em questão, e incluindo o aperfeiçoamento do idioma por parte dos monitores.

REFERÊNCIAS

BLOG PRA SABER. **A importância do inglês no mercado de trabalho**. Disponível em: <<http://blog.portalpravalor.com.br/importancia-ingles-no-mercado-de-trabalho/>> Acesso em: 30 ago. 2018

BRUNER, Jerome S. **O processo da Educação**. São Paulo: Nacional, p. 83-86, 1968.

CABRAL, Armanda. **A importância do Inglês no mundo atual**. Profforma N° 13, jun. 2014. Disponível em: <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_13/pdf_13/ame_01_13_essl.pdf> Acesso em: 29 ago. 2018

CRYSTAL, David. **English as a global language: Second edition**. New York: Cambridge University Press, 2003.

HAMBURGER, Ernst W.. **Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 60, p.93-104, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a07v2160.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

MORE: **Mecanismo online para referências, versão 2.0**. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: <<http://www.more.ufsc.br/>> . Acesso em: 31 de agosto. 2018.

MOTA, Maria Sebastiana Gomes; PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **Desenvolvimento e Aprendizagem: Processo de Construção do Conhecimento e Desenvolvimento Mental do Indivíduo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

PRENSKY, Marc. **Digital Game-Based Learning**. United States: Paragon House, edition 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO E CONSERVADORISMO NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 29/12/2019

Rosiléa Agostinha de Araújo

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6349093524261055>

Lorena Kelly Alves Pereira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –
UFRRJ
Crato-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9781629790721646>
<https://orcid.org/0000-0003-1892-161X>

Geovane Gomes de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará – IFCE
Fortaleza-CE
<http://lattes.cnpq.br/1004781014099015>

Glauberto da Silva Quirino

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6349376581215170>
<https://orcid.org/0000-0001-5488-7071>

RESUMO: Este artigo tem como finalidade apontar as dificuldades e os entraves colocados à implementação de políticas públicas em gênero e sexualidade no âmbito educacional,

devido a posturas conservadoras de políticos brasileiros. Objetivamos mostrar como as crenças e opiniões pessoais daqueles que são eleitos pelo povo têm influenciado de maneira decisiva para que políticas públicas sobre gênero e diversidade sexual não sejam elaboradas e implementadas pelo poder público, a despeito da evidente situação de preconceito e violência a que estão submetidos determinados grupos considerados minorias dentro da sociedade brasileira, a exemplo das mulheres e das pessoas pertencentes à comunidade LGBTI+. Quanto à fundamentação teórica, nos embasamos nos estudos de gênero e sexualidade na educação. No que tange ao método foi realizada a Análise do Discurso, de vertente francesa, dos discursos proferidos por políticos conservadores. Tivemos como principais resultados a percepção de que as convicções e crenças pessoais de políticos conservadores os impedem de representar os interesses e necessidades dos/as cidadãos/ãs e que a não implementação de políticas públicas necessárias faz com que o Estado deixe abandonados grupos vulneráveis, tornando assim, a educação e a sociedade cada vez menos inclusiva, democrática e justa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, Gênero, Sexualidade, Educação, Contexto

político.

PUBLIC POLICIES ON GENDER AND SEXUALITY IN EDUCATION AND CONSERVATION IN THE BRAZILIAN POLICY CONTEXT

ABSTRACT: This paper aims to point out the difficulties on the implementation of public policies on gender and sexuality in the educational field. We aim to show how the personal beliefs and opinions of those elected politicians by the people have decisively influenced that public policies on gender and sexual diversity are not elaborated and implemented by the public power, despite the evidente prejudice and violence to which they are subjected certain minority groups within brasilian society, such as women and LGBTI+ people. As for the theoretical foundation we are based on studies of gender and sexuality in education. Regarding the method, the French Discourse Analysis of the speeches given by conservative politicians was carried out. The main results were the perception that the personal beliefs and opinions of conservative politicians prevent them from representing the interests and needs of citizens, and that the failure to implement necessary public policies causes the state to leave vulnerable groups abandoned, making them vulnerable, thus education and the increasingly less inclusive, democratic and fair society.

KEYWORDS: Public policies, Gender, Sexuality, Education, Policy context.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no Brasil, acompanhou-se algumas tentativas de elaboração, promoção e implementação de políticas públicas voltadas para o debate das questões de gênero e diversidade sexual no âmbito da educação, tendo como principais focos o respeito à diversidade, a inclusão e compreensão das variadas expressões e identidades de gênero e sexuais. Isso é consequência, principalmente, da luta e militância de movimentos sociais, como o Movimento Feminista¹ e o Movimento LGBTI+² que têm reivindicado e chamado a atenção da sociedade e do Estado brasileiros para as suas bandeiras de luta.

No Brasil, o acesso à educação é um direito constitucional de todos/as. A Declaração Universal dos Direitos Humanos também “reconhece e defende o direito de toda pessoa humana à educação em todos os níveis com o pleno exercício das liberdades fundamentais e o respeito aos direitos humanos” (ZENAIDE, 2008, p.

1. Movimento social organizado por mulheres que lutam contra o machismo, a misoginia, o patriarcado e por mais igualdade de direitos entre os gêneros.

2. Movimento social popularmente conhecido como Movimento LGBT, historicamente responsável por agregar lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais na luta por direitos sociais. Neste artigo optamos por usar a sigla LGBTI+, a mesma usada pela Aliança Nacional LGBTI. A letra I acrescida à sigla faz referência às pessoas intersexuais e o sinal + corresponde à abrangência de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

13). No entanto, o direito a uma educação inclusiva, que respeite a diversidade de gênero e sexual tem sido historicamente negado, fato esse que tem levado movimentos da sociedade civil organizada a reivindicarem por políticas públicas que discutam as questões de gênero³ e as diversidades dentro do ambiente escolar.

Contudo, a criação de políticas públicas passa necessariamente pelo reconhecimento de que existem questões sérias e complexas envolvendo grupos sociais vulneráveis e que é dever do Estado a responsabilidade de um olhar mais atento e a realização de ações que englobem esses grupos. Esse reconhecimento, porém, não ocorre de maneira fácil, pois setores conservadores da sociedade como, por exemplo, grupos ligados a alguns religiosos fundamentalistas⁴ impõem dificuldades nesse processo. E mais, esses setores têm conseguido adentrar no meio político e eleger representantes para atuar nas casas legislativas de todo o país, impondo, dessa forma, seus pensamentos retrógrados por meio da atuação de parlamentares que os representam.

Desse modo, este trabalho lança um olhar e discute as dificuldades impostas por alguns políticos conservadores no tocante à formulação e implementação de políticas públicas sobre gênero e sexualidade na área da educação. Trata-se, portanto, de um tema importante a ser estudado, pois apesar das mulheres e das pessoas LGBTI+ serem grupos vulneráveis, que sofrem visíveis e flagrantes violências, tendo seus direitos humanos básicos desrespeitados ou negados, ainda assim, existe uma forte resistência por parte de uma parcela da sociedade que mantém representantes em cargos políticos e que se nega a aceitar a implementação de políticas públicas voltadas para esses grupos menos favorecidos.

Objetiva-se mostrar como as crenças e opiniões pessoais daqueles que são eleitos pelo povo têm influenciado de maneira decisiva para que políticas públicas que abordem as questões de gênero e diversidade sexual não sejam elaboradas e implementadas pelo poder público.

No que tange ao método realizou-se a Análise de Discurso, de vertente francesa, de discursos proferidos por políticos conservadores que se colocam, em momentos oportunos, contra políticas públicas sobre gênero e sexualidade na educação.

Obtivemos como principais resultados a percepção de que as convicções e

3. Gênero é uma categoria de análise para o entendimento do que se pensa e afirma sobre masculinidades e feminilidades, levando em consideração não apenas os aspectos biológicos do indivíduo, mas sobretudo, os aspectos social, cultural e histórico em que estão sedimentados a ideia do que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade.

4. Religiosos fundamentalistas são pessoas adeptas de determinada crença religiosa que baseiam seus pensamentos e ações em dogmas e ideologias fundamentadas na Bíblia e em sua própria religião, atuam de forma sectária, não aceitando o debate e a crítica sobre quaisquer temas que contrariem suas crenças. Sustentam a ideia de que são detentores da verdade absoluta sobre a vida e os ensinamentos de Cristo e ostentam a salvação divina. Todavia, na verdade, em geral, são indivíduos desonestos que se aproveitam da boa-fé e ingenuidade do povo para disseminar ideias próprias sobre “moral” e “bons costumes”, tomando por base interpretações literais ou mal dirigidas da Bíblia.

crenças pessoais e religiosas de políticos conservadores os impedem de representar os interesses e necessidades de cidadãos/ãs, o que nos levou a questionar se o princípio da laicidade do Estado brasileiro realmente é posto em prática. E que a não implementação de políticas públicas necessárias faz com que o Estado deixe abandonados grupos vulneráveis, tornando assim, a educação e a sociedade cada vez menos inclusiva, democrática e justa.

A conclusão deste estudo proporcionou-nos refletir sobre algumas indagações importantes: é possível existir democracia plena em um Estado que permite que parte do seu parlamento legisle baseando-se em preceitos religiosos? Se existe a tentativa de se criar políticas públicas, a exemplo das voltadas para gênero e sexualidade na educação que têm sido impedidas de ser implementadas devido a crenças pessoais e religiosas, o Brasil é hoje, na prática, um país mais democrático ou mais teocrático⁵? São questões para reflexão.

METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho consistiu em realizar a Análise de Discurso de discursos proferidos por políticos fundamentalistas que se colocam contra as políticas públicas voltadas às questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação.

De acordo com Orlandi (2003):

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2003, p. 15).

Assim sendo, a Análise de Discurso precisou, além da Linguística, da contribuição de outras áreas do conhecimento para dar conta do seu objeto de estudo, pois “na Análise de Discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2003, p. 15).

Os dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa foram coletados em matérias de jornais, sites, vídeos e discursos proferidos em redes sociais. Para proceder à análise dos dados submetemos os discursos coletados à Análise, descortinando as construções ideológicas subjetivas e coletivas que levam os/as sujeitos/as a terem uma posição firmemente contrária à implementação de políticas públicas em educação que trariam mais justiça social às mulheres e pessoas LGBTI+.

5 Sistema de governo onde tudo se organiza e se define em torno de normas religiosas.

DESENVOLVIMENTO

Gênero e diversidade sexual: a luta organizada por direitos

A sociedade atual ainda encontra-se permeada por uma herança cultural machista, misógina, patriarcal e de valorização de um padrão social de cor branca, gênero masculino e orientação heterossexual. Historicamente esse perfil foi naturalizado e tido como ideal, o modelo a ser seguido, e aqueles/as que fogem a essa norma (mulheres, negros, homossexuais, dentre outros) encontram-se, quase sempre, à margem da sociedade, sendo vítimas de discriminações e preconceitos.

Frente a essa situação ocorreram, no decorrer da história, inúmeras lutas em defesa das minorias e em busca de igualdade, com olhar voltado às transformações socioculturais, ao respeito à diversidade de gênero, raça, orientação sexual e crenças religiosas. Como exemplo de luta da população LGBTI+, podemos mencionar a Rebelião de *Stonewall*, ocorrida em 28 de junho de 1969, na Greenwich Village, em Nova York, Estados Unidos, a qual entrou para a história como um marco na luta por direitos. Nessa data ocorreu o primeiro grande ato de resistência e de enfrentamento promovido por gays, bissexuais, lésbicas e transexuais contra a violência homofóbica, a repressão e o preconceito.

Stonewall é uma palavra com forte significado para a comunidade LGBT. Foi em um bar *gay* chamado Stonewall, em Nova York, há pouco mais de 40 anos, que *gays*, lésbicas, travestis e *drag queens* se uniram pela primeira vez para lutar contra a intolerância. Pela primeira vez todos eles se sentiram iguais – por serem diferentes. Iguais por causarem estranhamento ao padrão heteronormativo da sociedade. Eram *queers*, esquisitos (RIBEIRO, 2011, p.153).

As desigualdades sociais entre homens e mulheres, assim como as tentativas de imposição de uma sexualidade única e universal levaram ao surgimento dos movimentos feminista e LGBTI+. Apesar das constantes mudanças ocorridas ao longo do tempo nas perspectivas desses movimentos, uma pauta em comum os leva a manterem-se unidos e mobilizados: a luta organizada na busca por direitos historicamente negados.

No decorrer do tempo, o movimento feminista passou por grandes transformações, proporcionadas pelas mudanças de foco das mulheres e suas variadas reivindicações diante de novos contextos e marcadores sociais aos quais estão submetidas. Um dos principais marcadores diz respeito à classe social, uma vez que as pioneiras do feminismo no mundo travaram uma luta por direitos difíceis de serem visualizados no horizonte da maioria das mulheres, pois:

Embora fossem o esteio sobre o qual repousava a sociedade inteira, elas eram invisíveis. As mulheres pobres sempre tiveram e têm até hoje uma dupla jornada, em casa e no trabalho. Sempre trabalharam no setor reprodutivo (privado) e produtivo (público), mas seu trabalho nunca foi considerado produtivo, só o do homem (MURARO, 1992, p. 127).

Por isso, para além de analisar a história das mulheres de forma isolada, o conceito de gênero foi formulado, a partir de meados do século XX, a fim de que fosse ressaltado o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOOT, 1995, p.72). À luta feminista não era interessante destacar apenas a história das mulheres, mas a relação entre mulheres e homens e as desigualdades sociais advindas dessa relação construída ao longo do tempo.

Entretanto, destacamos que a história das mulheres, com seus enfrentamentos comuns, não deu ao movimento feminista uma característica essencialista e universal. Ao contrário, em todas as fases ou ondas⁶ desse movimento, a mobilização das mulheres se deu por motivações diversas, interseccionadas com a classe social, a raça, a sexualidade etc.

Assim sendo, a luta por direitos do movimento feminista na atualidade vai além de uma leitura essencialista das questões de gênero, porque se procura mostrar que não deve existir um modelo padrão de mulher na sociedade. Muitas outras questões atravessam o ser mulher: origem, cor, classe social, situação econômica, religião, orientação sexual, identidade de gênero etc. Nessa perspectiva Louro (1994) afirma que:

Quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos, então é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade - construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem (LOURO, 1994, p. 35).

Na esteira das discussões sobre relações de gênero e tentando combater o condicionamento da diversidade sexual à feminilidade e masculinidade compulsórias, o movimento LGBTI+ tem construído uma trajetória de lutas por direitos. Parte importante dessa mobilização tem sido demonstrar que o gênero não delimita e nem define os desejos e as identidades das pessoas.

Nessa perspectiva, a sexualidade não deve ser encarada sob uma óptica biologizante, nem reduzida exclusivamente à reprodução humana, devendo ser entendida também como espaço afetivo, de desejo e de prazer. Não existe, portanto, uma sequência lógica determinante entre o gênero e os desejos íntimos das pessoas. Para Louro (2016):

6. As ondas do movimento feminista tem a ver com os diversos contextos sociais e históricos em que as mulheres lutaram para garantir seus direitos. A primeira onda tem início a partir do século XIX, com a luta por condições de trabalho mais justas, direito à educação e ao voto (sufragismo). A segunda onda se inicia nos 1960, com muitos questionamentos acerca da condição da mulher na sociedade e, a partir disso, o início da construção do conceito de gênero. E a terceira onda começa por volta de 1990 e traz como centro do debate a ideia de que as mulheres são diversas e por isso mesmo apresentam demandas específicas a partir dos seus contextos e marcadores sociais.

Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade. Ela supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto) (2016, p. 82-83).

Entretanto, para as pessoas que não se encaixam nessa lógica hegemônica tem sido negado o direito de vivenciar sua sexualidade livremente, mais do que isso, tem sido negados direitos humanos e constitucionais como o direito à educação, à liberdade de expressão e até o direito à vida, pois só em 2017, conforme levantamento do Grupo Gay da Bahia (GGB), 445 pessoas LGBTI+ foram assassinadas no Brasil devido a LGBTfobia (GREEN et al, 2018).

Assim sendo, o movimento LGBTI+ no Brasil tem, desde o seu começo nos anos 70, lutado politicamente em busca de uma vida melhor para aqueles/as marcados/as por estigmas que os excluem e desumanizam (FACCHINI, 2018).

Políticas públicas em gênero e sexualidade na educação: breve contextualização

No Brasil, a inclusão das discussões relacionadas a gênero e sexualidade na educação vem ocorrendo na esteira do debate sobre direitos humanos,⁷ através do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos criado em 2003, do Plano Nacional de Educação,⁸ dos Parâmetros Curriculares Nacionais,⁹ do Plano de Políticas para Mulheres e do Programa Brasil sem Homofobia (BSH).

Com a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o governo brasileiro tinha a intenção de promover uma reflexão crítica sobre os valores e práticas sociais e institucionais que violam os direitos e a dignidade de todos os grupos sociais, sobretudo aqueles minoritários em direitos sociais e políticos (ZENAIDE, 2008).

O “Brasil sem Homofobia” - Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra LGBT e de Promoção da Cidadania de Homossexuais criado em 2004, a partir da militância e reivindicações de entidades LGBTI+ de todo o país se constitui a principal e mais direta política pública voltada para a construção de uma educação não-discriminatória, não-sexista e não-homofóbica da história do nosso país.

7. “A educação em e para os direitos humanos implica em práticas escolares não-sexistas e não-homofóbicas, na promoção da igualdade e o respeito às diferenças, combatendo ao mesmo tempo todas as formas de discriminação que se enraizem nos preconceitos, estigmas, estereótipos e comportamentos discriminatórios do cotidiano” (ZENAIDE, 2008, p. 15).

8. “Educar para o respeito à dignidade considerando as diversidades sociais, culturais e sexuais é um dos desafios postos à educação nesse novo contexto da vida brasileira” (ZENAIDE, 2008, p. 15).

9. “Os PCNs sugerem crítica tanto ao material didático quanto às mensagens preconceituosas e estereótipos ligados ao gênero, como por exemplo, a representação de homens na esfera pública e das mulheres na esfera doméstica. Também salienta a necessidade de trabalhar as relações de gênero nas diversas situações do convívio escolar: relações professor ou professora e alunos e alunas na sala, em grupos, etc (GOUVEIA et al, 2008, p. 84).

Atuando em áreas como a saúde, a educação e a justiça, os homossexuais brasileiros organizados têm enfrentado a histórica situação de discriminação e marginalização em que foram colocados no seio da sociedade brasileira. E, para além da luta pelo reconhecimento de seus legítimos direitos civis, sociais e políticos, sua atuação tem se desdobrado em um notável engajamento no enfrentamento de graves problemas de interesse público, sendo casos exemplares de sua mobilização em torno da luta contra o HIV/AIDS no país e do combate à violência urbana (BRASIL, 2004, p. 15).

Em relação ao eixo “Direito à educação”, o Programa BSH estipula como meta a elaboração de “diretrizes que orientem o sistema de ensino na implementação de ações que promovam o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004, p. 22). Ademais, ressalta quanto à necessidade de inserir essas questões em programas de formação docente e materiais educativos, passando pelo estímulo à pesquisa e disseminação de conhecimentos científicos, objetivando o combate ao preconceito e à violência contra LGBTI+.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fazer a explanação dos dados deste estudo usamos como categoria de análise as representações de gênero e sexualidade presentes em discursos de políticos conservadores brasileiros/as. E como subcategorias analisamos as fundamentações ideológicas que levam a essas representações.

O primeiro discurso que analisaremos foi expresso pelo pastor Eurico no ano de 2014, quando era deputado federal pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro). No discurso o parlamentar defendia que a discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual não deveriam entrar no Plano Nacional de Educação:

[...] não somos contrários à educação no Brasil, tampouco há uma ditadura religiosa dentro desta comissão. Devemos reconhecer que, apesar do país ser laico, nós temos a maioria da população cristã. O que acontece é que não vemos a razão de um movimento querer introduzir no Plano Nacional de Educação ideologia de gênero. Saibam, nossos amigos que defendem a questão da identidade de gênero – e respeito a todos – que por trás dessa ideologia de gênero, que vem de uma ideologia marxista, que se expandiu pela Europa, verão, no futuro, que estão trabalhando contra si próprio [...] (Deputado Federal pastor Eurico, 2014).

Com esse discurso, o pastor inicialmente ressalta valores democráticos como a laicidade do Estado, mas logo em seguida entra em contradição no momento em que defende que a ideologia religiosa da maioria (cristã) deve ser imposta e respeitada por todos/as. Quando menciona a “ideologia de gênero”¹⁰, o parlamentar quer passar a ideia de que há um movimento organizado querendo introduzir, à força, nas escolas, um conteúdo proibido, que só cabe às famílias discutirem. O

10. Entendida pelos parlamentares conservadores como uma proposta de educação que incentivaria as crianças a serem indefinidas sexualmente, o termo “ideologia de gênero” refere-se a uma narrativa inventada pela igreja católica e pelas igrejas evangélicas que consiste em distorcer os estudos de gênero e sexualidade, disseminando a ideia de que existe uma intenção de mudar o “sexo” das crianças e torná-las homossexuais.

deputado, desconhece, entretanto, que a discussão de gênero e sexualidade nas escolas nada têm a ver com uma ideologia que se quer impor ou com marxismo como ele alega, uma vez que marxismo é uma corrente filosófica do século XIX que trata basicamente de temas políticos e econômicos, nada tendo relacionado, em absoluto, com as questões de gênero.

Em 2015, por ocasião da votação dos planos estaduais e municipais de educação, o então Deputado Federal do PSC (Partido Social Cristão), pastor Marco Feliciano discursou a respeito do assunto nas suas redes sociais (*facebook* e *youtube*):

O PNE quando foi votado na Câmara dos Deputados, nós fizemos uma articulação bem forte e arrancamos dele as palavras ideologia de gênero e isso também aconteceu no Senado Federal quando lá houve também uma grande batalha e arrancamos a ideologia de gênero do ensino brasileiro. O Ministério da Educação vendo que isso não passou na esfera federal, criou subterfúgios e estão entrando dentro das leis municipais. E eles implementaram dentro dos planos municipais de educação o ensino da ideologia de gênero que nós arrancamos do Congresso Nacional. Então, por favor, você que é vereador não deixe passar nenhuma expressão que venha com a palavra gênero, porque a palavra gênero é genérica. Você vai abrir oportunidade para que os professores da escola encontrem uma forma de ensinar para os seus filhos sobre sexualidade. Lembra da cartilha gay que nós arrancamos do Congresso Nacional em 2011? Pois bem, eles querem transformar em lei para poderem criar o que quiserem para doutrinar os seus filhos na escola, para estimular, para despertar a curiosidade deles. Se isso virar lei, o pai e a mãe não vai poder fazer nada com o professor, nem chamar a atenção dele quando os seus filhos chegarem da escola e disserem assim: “Papai e mamãe, o professor disse que eu posso ser o que eu quiser, homem e mulher ao mesmo tempo” (Deputado pastor Marco Feliciano, 2015).

A análise do discurso do deputado nos mostra, primeiramente, que não resta dúvida dos esforços exitosos empreendidos por deputados/as conservadores/as para retirar da agenda das políticas públicas demandas relacionadas a gênero e sexualidade. Mostra também que o pastor deputado enxerga a si e a seus companheiros como guerreiros travando uma guerra contra o que eles chamam de “ideologia de gênero”. Ele leva o debate para o campo ideológico religioso, uma espécie de cruzada contra aqueles/as que estão do outro lado, ou seja, os/as professores/as, os movimentos sociais e os militantes dos direitos humanos. Nessa batalha os que estão do outro lado são os promotores da igualdade de gênero, enquanto eles – os políticos conservadores e religiosos fundamentalistas – são os combatentes da “ideologia de gênero” (DERLANDES, 2015).

O discurso do pastor revela que o sexo é quem determina a sexualidade e que por isso todo cuidado tem que ser tomado, pois uma coisa está diretamente atrelada a outra. Conforme Foucault, é possível fazer “o controle discurso” de diversas instâncias, estabelecer regras através de uma unidade de significações que faz sentido para determinados grupos (FOUCAULT, 2006). Esse discurso estabelece um modelo, ou melhor, reafirma um padrão hegemônico já existente. Sobre isso,

Butler (2016) pontua que:

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. A matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do gênero (BUTLER, 2016, p. 44).

Por último vamos analisar os discursos do ex-Deputado Federal pelo PP (Partido Progressista) do Rio de Janeiro e atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, eleito pelo PSL (Partido Social Liberal), acerca da política pública Projeto Escola sem Homofobia que se constitui em uma ação do Programa Brasil sem Homofobia para a educação. Destacamos que os discursos distorcidos e falsos emitidos pelo atual Presidente sobre o material didático pedagógico¹¹ que seria distribuído nas escolas foram um dos principais impulsionadores da sua campanha e vitória nas urnas, em 2018. Em uma entrevista ao Jornal Nacional, em 2018, o Presidente recém eleito afirmou:

Eu ganhei o rótulo, por muito tempo, de homofóbico. Na verdade, eu fui contra a um kit feito pelo então Ministro da Educação, Haddad, em 2009 para 2010, onde chegaria nas escolas um conjunto de livros, cartazes e filmes onde passariam crianças se acariciando e meninos se beijando. Não poderia concordar com isso (Presidente Jair Bolsonaro, 2018).

Primeiro percebe-se na fala do ex-Deputado e agora Presidente uma tentativa de aparentar uma neutralidade, quando em seus discursos repetidas vezes afirma não ser homofóbico, sendo que em uma entrevista à revista playboy, em 2011, disse que “seria incapaz de amar um filho homossexual. Não vou dar uma de hipócrita aqui. Prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí” (Deputado Jair Bolsonaro, 2011).

O atual Presidente usa de recorrentes mentiras para defender seus discursos discriminatórios e ofensivos. O material didático-pedagógico que ele chama de “kit gay” não foi idealizado pelo ex-Ministro da Educação, Fernando Haddad, contra quem Bolsonaro dirigiu diversas mentiras durante a campanha eleitoral em 2018. Ao afirmar, de maneira mentirosa e irresponsável, à população que o material pedagógico que deveria ter sido entregue nas escolas em 2011 era para incentivar a promiscuidade e homossexualidade nas crianças, o ex-parlamentar provocou um pavor social nas pessoas que desconhecem a realidade dos fatos.

Quando afirma que prefere ter um filho morto a ver ele tendo uma relação afetivo-sexual com uma pessoa do mesmo gênero e que não poderia concordar

11. Esse material, pejorativamente apelidado de “kit gay” consistia em cartilhas e vídeos contendo orientações de como abordar as questões de gênero e sexualidade em uma perspectiva inclusiva e não-discriminatória, respeitando os direitos humanos nas escolas e que teve sua distribuição cancelada em 2011 pela presidenta Dilma Rousseff depois de enfrentar pressões de parlamentares religiosos e conservadores no Congresso Nacional.

que meninos possam beijar outros meninos, o Presidente decreta que a única sexualidade e identidade de gênero que devem existir são aquelas que obedecem à norma imposta por “o regime de poder-saber-prazer que sustenta, entre nós, o discurso sobre a sexualidade humana” (FOUCAULT, 2015, p. 16), regime esse imposto por instâncias poderosas como a religião, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento das identidades e direitos de todos os grupos sociais passa necessariamente pela construção e afirmação de um país verdadeiramente democrático, onde seja garantido o direito de existir e de bem viver de todas as pessoas. Dessa maneira, políticos conservadores que legislam em defesa de ideologias religiosas não respeitam as regras do Estado Democrático de Direito ao se posicionarem contra a implementação de políticas públicas que trariam mais justiça social, atentando, assim, contra princípios constitucionais basilares e contra os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2015.

FACCHINI, Regina. **Múltiplas identidades, diferentes enquadramentos e visibilidades: um olhar para os 40 anos do movimento LGBT**. In: GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa. *História do movimento LGBT no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Alameda, 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GOUVEIA, Raimundo Cândido; ISMAEL, Eliana Costa; CAMINO, Leôncio. **Equidade de gênero e diversidade sexual**. In: GENTLE, Ivanilda Martins; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Orgs). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

GREEN, James N; QUINALHA, Renan; CAETANO, Marcio; FERNANDES, Marisa. **História do movimento LGBT no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Alameda, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **O reconhecimento da diversidade sexual e o enfrentamento da homofobia no contexto escolar**. In: GENTLE, Ivanilda Martins; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Orgs). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, p.31-46, 10 nov. 1994. Quadrimestral. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

MURARO, R. M. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2003.

RIBEIRO, Deco. **Stonewall: 40 anos de luta pelo reconhecimento LGBT**. In: *Stonewall 40 + o que no Brasil?* Coleção CULT n. 9. Org. Leandro Colling. Salvador : EDUFBA, 2011.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, p.71-99, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Introdução**. In: In: GENTLE, Ivanilda Martins; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares e GUIMARÃES, Valéria Maria Gomes (Orgs). *Gênero, Diversidade Sexual e Educação: Conceituação e Práticas de Direito e Políticas Públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

PROFESSOR DA ESCOLA BÁSICA E A BNCC – PROCESSOS FORMATIVOS OU RECONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA?

Data de aceite: 27/03/2020

Genilda Alves Nascimento Melo

(ISCE-Ramada-PORT)

<http://lattes.cnpq.br/2285892034748101>

Célia Jesus dos Santos Silva

(UESC-Ilhéus – BA-BR)

<http://lattes.cnpq.br/1572958176483792>

Andreia Quinto dos Santos

UESB-Vitória da Conquista-BA-BR

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

Silvana Ramos da Silva

(Faculdades Amparo – São Paulo –SP-BR)

<http://lattes.cnpq.br/5994556427898942>

Carlos Alexandre Lima Reis

<http://lattes.cnpq.br/6021612311535536>

Geisa Alves Ribeiro Queiroz

(UESC-Ilhéus – BA-BR)

<http://lattes.cnpq.br/1772814941612898>

RESUMO: Este trabalho tem como foco apresentar a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de professores da Educação Básica feita pelo Ministério de Educação e discutir as implicações práticas na atuação do professor que já está em sala de aula, há mais de vinte anos. A BNCC propõe o desempenho do professor com base em competências: conhecimento profissional – o

docente deverá demonstrar o conhecimento científico em um processo de movimento – ação / reflexão, para que esse guie a prática e esta revise a teoria, como ação constante; a prática – aplicação dos saberes necessários a aprendizagem significativa do estudante, ser coerente a ideais e valores sociais dos estudantes; e engajamento profissional – o compromisso moral e ético deve prevalecer, para consigo (ele, o professor), com os estudantes, pais e para com a comunidade. Mas, o conflito está na formação inicial desse profissional, com entendimento limitado, direcionado a visão única do ensino; acrítico. A base teórica está fundada em MEC (2018) que apresenta a Proposta para formação do professor com vistas a BNCC; Gonçalves (2018) mostra que (2,192 milhões) de profissionais da Educação Básica deverão ter a identidade revitalizada; Goleman (2012) propõe autoconhecimento e autocontrole para uma educação de qualidade; Dubar (2006); Vieira (2015) e Gomes (2018) defendem uma identidade profissional. A pesquisa foi realizada qualitativamente, em caráter subjetivo, onde há diálogo entre os sujeitos. Os resultados apontam a necessidade da formação do professor, não apenas com processos formativos, mas precisará de nova identidade para atuar em concordância com os padrões legais.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular, Competências, Nova Identidade do Professor

BASIC SCHOOL TEACHER AND BNCC - TRAINING PROCESSES OR IDENTITY RECONSTRUCTION?

ABSTRACT: This paper focuses on presenting the Proposal for the Common National Base of Basic Education teacher training made by the Ministry of Education and discussing the practical implications on the performance of the teacher who has been in the classroom for over twenty years. The BNCC proposes teacher performance based on competencies: professional knowledge - the teacher should demonstrate scientific knowledge in a movement - action / reflection process, so that it guides the practice and revisits the theory as constant action; practice - application of the knowledge necessary for meaningful student learning, to be consistent with students' ideals and social values; and professional engagement - moral and ethical commitment must prevail, for you (he, the teacher), students, parents and the community. But the conflict is in the initial formation of this professional, with limited understanding, directed to the unique vision of teaching; uncritical. The theoretical basis is founded in MEC (2018) which presents the Proposal for teacher education with a view to BNCC; Gonçalves (2018) shows that (2.192 million) Basic Education professionals should have their identity revitalized; Goleman (2012) proposes self-knowledge and self-control for quality education; Dubar (2006); Vieira (2015) and Gomes (2018) defend a professional identity. The research was conducted qualitatively, subjectively, where there is dialogue between the subjects. The results point to the need for teacher training, not only with formative processes, but will need a new identity to act in accordance with legal standards.

KEYWORDS: Common National Curriculum Base, Skills, New Teacher Identity

1 | INTRODUÇÃO

A velocidade das transformações, trazidas pelo mundo globalizado, impõe esse ritmo em diversos setores da sociedade. Não diferente e mais necessário, a escola precisa acompanhar essas mudanças. O capital maior que movimenta essa geração é o conhecimento. Nessa posição, a escola volta ao centro das atenções, sendo responsável pela sustentabilidade. Como resultado desse impacto, políticas educacionais precisaram ser criadas para monitoramento das aprendizagens. É imprescindível saber quem é o aluno, como ele aprende; quem é o professor, como a ação dele é decisiva para o desempenho positivo do aluno; de que maneira a comunidade interage com o professor para consolidar os saberes eleitos.

Resultados das últimas avaliações nacional e internacional mostraram que as escolas brasileiras mantêm baixo índice de aprendizagem; um dos fatores que

motivaram a nova política estruturante – Base Nacional Comum Curricular, para a Educação Básica. Assim, quando se fala em mudanças no Sistema Educacional, no ponto central está a formação do professor. Para normatizar a reconstrução da identidade docente, o Ministério de Educação apresentou Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (MEC, 2018)

Este documento visa nortear a formação de professores nos cursos de pedagogia, licenciaturas em faculdades e universidades; em instituições públicas e particulares em todo o Brasil. A referida Proposta apresenta ao Conselho Nacional de Educação um modelo para orientar diversas formas de habilitação para o exercício da docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; ingresso na carreira docente; estágio probatório; formação continuada e avanço no percurso da carreira.

A formação dos novos professores, assim como, o trabalho desempenhado pelos profissionais que já atuam em sala de aula, deverá ser regido por competências, pois “não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na adversidade das situações de sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional.” (MEC, 2018, p.43) portanto, o desempenho do professor será realizado sob o tripé: conhecimento, prática e engajamento profissionais.

Entretanto, o ponto conflitivo é o desafio para (2,192 milhões) de professores que atuam na educação básica (GONÇALVES, 2018), como serão adaptados, remodelados, reconstruídos em sua identidade, em curto espaço de tempo? Afinal, quem é esse docente que atua hoje na educação básica? Quais os desafios enfrentarão na aquisição de uma nova identidade profissional? O que a Base Nacional Comum Curricular exige do professor para qualidade do processo educacional?

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo e exploratória, já que se precisa compreender as motivações do trabalho desenvolvido. O foco do trabalho é um mesclado de quantidades e a observação da qualidade de características para um bom resultado (OLIVEIRA, STRASSBUR e PIFFE, 2017). Investigar, documentar e enriquecer a pesquisa é um momento que, outras vezes estão participando, colaborando, analisando o processo de pesquisa (FORTIN,2010), portanto esta linha de trabalho compreende esta necessidade.

3 | DESENVOLVIMENTO

3.1 Professor da educação básica: reconhece a própria identidade?

Por muito tempo, Ciências da Educação conduziram o professor a pensar apenas no aluno. Quem era ele; onde morava; com quem morava; como era tratado pelos familiares; qual a situação financeira; acima de tudo, por que tirou notas baixas; preocupações sobre as atitudes positivas e negativas do aluno, quais os problemas que ele enfrentava e resultavam em comportamentos agressivos. No entanto, em nenhuma situação se pensou na pessoa do profissional em educação.

O professor nunca foi estimulado a conhecer – se. A neurociência, no viés da inteligência emocional, defende que é preciso a pessoa conhecer – se primeiro; entender as próprias atitudes; dominá-las; só depois, relacionar – se com as demais pessoas. Só assim, será possível ajudar a quem precisa.

Quem é, pois, o professor da Educação Básica? Quais os valores? Possui senso ético? Ele é extremamente emocional ou rudemente racional? (GOLEMAN, 2012) O que gosta de ler? É amante da Arte? Gosta de cinema, teatro, filmes?! O que assiste na TV? Qual o lazer preferido? E no esporte, está sempre em movimento? O que o estimula? O que o desmotiva? Ele é alimentado emocionalmente de quê? O que o nutre intelectualmente? Com quem se relaciona? Como se veste? Como é a aparência física? É uma pessoa sadia? Quem ele pensa ser? O que ele pensa sobre o que as pessoas pensam sobre ele? Como ele se vê? Quais os parâmetros religiosos dele? Nilma Gomes (2018) defende que a identidade é pessoal, como também política, mas que só acontece dentro de um contexto de reconhecimento da própria identidade.

Incorporados a esses requisitos, qual a formação acadêmica desse docente? Em qual período cursou faculdade? Qual a linha teórica que postula? Ele busca novas informações? É interligado às novidades do mundo globalizado? Sabe aprender a aprender? Tem visão holística da educação? O professor tem sofrido o processo da pedagogia das ausências – na produção dos saberes, formação inicial desvinculada das necessidades da prática, sistemas de ensino dissonantes da formação inicial (GOMES, 2018). Invisibilizado, o professor não tem a oportunidade de se conhecer como SER ontológico; menos ainda, portador de uma identidade que se reconheça como formador - partícipe de uma cultura de letramento. As exigências, impostas por esta sociedade, negam ao profissional em educação o direito de refletir sobre a própria existência.

A identidade é um fato complexo, pois, para que se estabeleça o “eu”, precisa estar em contato com o outro. Claude Dubar (2006) explica que não é possível fazer a identidade de alguém sem o próprio; também não acontece a construção

do “eu” sem o “outro”. É um jogo entrelaçado de presenças, porque a identidade de uma pessoa é construída, sob os aspectos histórico e cultural: traços biológicos (identidade natural); normas, tradições ou regras institucionais (identidade institucional); a comunicação estabelecida com os outros (identidade discursiva); a experiências diárias no convívio com as pessoas (identidade de afinidade). A formação do indivíduo acontece na relação com o coletivo, nesses diversos contextos e situações de mudanças.

O autor mostra esta formação em dois eixos: um biográfico – com duas faces – uma para os outros, que é acúmulo de dados pertencentes às gerações, que passaram pelo indivíduo, cada um deixou a marca; e o biográfico para si. Esta face, diz sobre o que o indivíduo fala sobre si mesmo, o que ele sabe sobre sua história. Dessa maneira, o indivíduo tem a necessidade de ser reconhecido, não apenas pelos “outros significativos”, como também, pelos “outros generalizados”. De igual modo, a formação da identidade no eixo relacional é apresentada para os outros – feita sob imposição da participação em instituições, tais como: a família, a escola, os grupos de profissão, o Estado. O “eu” é socializado através do desempenho de funções. Já a face relacional para si, acontece através da ação reflexiva do sujeito.

Portanto,

O material a que os atores sociais deitam mão para a construção das suas identidades pode provir de diversas fontes: da história, da geografia, da biologia, de instituições de produção e reprodução, de memórias coletivas e fantasias pessoais, de mecanismos de poder e de revelações religiosas. Porém o arranjo dos significados extraídos desse material, o conteúdo simbólico interiorizado pelos atores para os propósitos da sua ação social, é grandemente determinado por quem constrói a identidade coletiva e com que finalidade, dentro dos constrangimentos e oportunidades que encontram nas estruturas sociais e respectivos enquadramentos espaciais e temporais marcados pelas relações de poder (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2014)

Mas, por que há uma crise identitária do professor da Educação Básica? A relação dialogal com o social não acontece. Ele não se sente reconhecido nem acolhido pela sociedade, que lhe atribuiu tantas obrigações, entretanto não partilha as responsabilidades; apenas exige, deprecia o trabalho e quer bons resultados. Esse profissional não tem confiança na comunidade. Diante da ação pedagógica, ele mostra uma identidade de resistência, já que vê seus valores simbólicos desprestigiados e ameaçados. A sociedade atual não tem aberto diálogo para que o professor negocie e assim, modele a própria identidade.

3.2 BNCC - desafios para reconstrução de uma identidade docente

A Proposta para Formação de Professores da Educação Básica – versão preliminar (MEC, 2018) traz uma visão sistêmica, com objetivo de profissionalizar o trabalho docente, estruturado em: a entrada na profissão, os sistemas de avaliação,

como mecanismos para aperfeiçoamento do desempenho; organização do percurso de trabalho e os critérios de progressão funcional. Entretanto, em leitura subliminar estão outros componentes que impactarão no desempenho do professor, tais como: o currículo da escola; as avaliações internas e externas dos alunos e a própria unidade escolar, em que o professor está vinculado, o que vai incidir sobre financiamento do ensino dessa unidade escolar; a estrutura física da escola e o gerenciamento pedagógico do ensino.

Apesar dessa complexidade, com saberes e fazeres inter-relacionais, é atribuído ao docente a principal responsabilidade no direito de aprender do aluno, pois ele precisa ter o conhecimento específico na própria área, refletir e praticar esse saber, mas ao mesmo tempo, ser comprometido com esse fazer docente. É preciso, neste contexto, pensar a formação inicial desse professor que recebeu a Base Nacional Comum Curricular não foi holística. Maioria desses docentes está em sala de aula há mais de vinte anos. O que pensar do currículo oculto deles? A formação desse profissional tem, no mínimo, a vigência de um século, visto que os modelos da educação que adentraram no século XXI foram construídos no século passado; ele é forjado em uma sociedade eurocêntrica, onde o conhecimento era fragmentado, não permitia reflexão, saber monocêntrico; a escola, que ainda existe, inspirada em modelos prisionais do século XIX; Roberto Macedo (2016) alerta para os prejuízos epistemológicos, visto que não se formava professor com visão crítica.

De repente, esse docente se depara com saberes nunca imaginados para o exercício profissional: pensar global e agir local; considerar a ecologia dos saberes (SANTOS; MENESES, 2010); mais do que isto, desenvolver atividades com base em uma matriz de competências, com grau de dificuldade progressivo: cuidar do próprio equilíbrio emocional, realizar a gestão de sala de aula e relacionar – se satisfatoriamente com a família e a comunidade; pois, para MEC (2018) “ não basta que o professor tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na adversidade nas situações de sala de aula e estar comprometido com o fazer profissional”. (p. 43)



Figura 1 – Dimensões do trabalho docente, conforme Base Nacional Curricular Comum.

Em cada aspecto, o docente precisará atender competências gerais e específicas. No item conhecimento profissional, observando os aspectos gerais, ele terá que dominar os conteúdos e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos; conhecer a estrutura e governança dos sistemas. Na prática profissional, o professor será responsabilizado em planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; avaliar a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades. Para demonstrar engajamento profissional, o docente deverá comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; engajar-se com os colegas, com a família e com a comunidade.

António Nóvoa (2017) mostra que a escola, que formou o professor e que ele segue até dos dias atuais, não mais existe para o aluno nem para demais segmentos sociais. A escola do século XXI tem novos rumos: vai deixar esta estrutura fixa de um prédio escolar, com salas para o professor dar aula; a formatação da turma, alunos enfileirados, com livros na mão. Para atender a sociedade das transformações, o professor deverá desenvolver um trabalho coletivo, com formas variadas de estudar e de aprender – às vezes com suporte digital, outras vezes em consulta aos colegas, atividade de cooperação, visto que, o conhecimento não tem fonte fixa e/ou única, ele é derivado de muitas e amplas fontes: no colega de trabalho, no instrumento digital, na comunidade, mas que a importância do papel do professor será maior do que em modelos anteriores: estabelecer as aprendizagens e organizar os estudos, pois a escola será mais um lugar de pesquisa e de trabalho do que uma sala de aula.

3.3 Reconstrução da identidade docente – no modelar das competências e habilidades do trabalho docente

Devido as constantes mudanças sociais, que incidem diretamente na escola, o professor quase que tem perdido a identidade profissional. Alguns fatores têm contribuído, tais como: a insatisfação pela imparcialidade da Secretaria de Educação do Estado da Bahia em não atender a pedidos do professor; redução de direitos adquiridos pelo professor; o descompromisso de representantes da classe para com os professores; o declínio da profissão provocado pelas inovações educacionais, frente à globalização, invasão tecnológica, em que o professor não domina; o descrédito da comunidade em relação ao trabalho docente e a sobre carga de trabalho, advinda das inovações.

Claude Dubar (2006); Marili Vieira (2013) mostram que a mudança ocorrida nas estratégias do professor em sala de aula decorre da mudança de comportamento dele também, visto que, a identidade profissional de um sujeito é a maneira como ele se expressa no mundo interno, na convivência com os outros. O ambiente de trabalho profissional (gestão escolar, pais, alunos, comunidade) delegam ao professor responsabilidades: como agir, como deve se comportar, quais os resultados que serão esperados. À medida que o professor vai negociando, já que ele tem o seu modo de agir, programado pela formação acadêmica e pelos valores pessoais adquiridos durante a trajetória de vida e de trabalho, isto vai reconstruindo uma nova identidade e adaptá-lo àquela instituição de trabalho.

3.4 Mudança de rota no trabalho docente – das competências habilidades profissionais

Diante das competências e habilidade exaradas, na Proposta para a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, o processo será mais doloroso, pois não será apenas uma negociação, em alguns momentos, mudanças radicais serão necessárias, por tratar de experiências nunca vividas pelo docente.

É através das competências específicas que o professor terá formatada a sua nova identidade. Com destaque para algumas habilidades, no exemplo na matriz de competência do conhecimento profissional, “dominar os conteúdos e saber como ensiná – los (1.1, p.53) as habilidades “compreender a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares” (1.1.4), desse processo, depende um trabalho interdisciplinar realizado pela escola. O professor sempre trabalhou direcionado apenas para as proposições de sua disciplina, os procedimentos de planejamento e de organização dos objetos do conhecimento sempre foi restrito a uma caixinha separada, o conhecimento compartimentado. Na competência

“ demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” (1.2), destaque para “interpretar os fatores sociais, culturais e psicológico de constituição dos estudantes” (1.2.3); identificar estratégias de ensino que resultem em aprendizagens nas diferentes necessidades e deficiências dos estudantes nos diversos contextos culturais, religiosos, socioeconômicos e linguísticos. ” (1.2.4) O professor com formação inicial no século XX, mesmo passando por capacitações contínuas (como é o perfil das autoras) não têm habilidades provenientes na psicologia, da sociologia, como também da antropologia para aplicarem na formação dos estudantes. No reconhecimento dos contextos (1.3, p. 54), o professor deverá “ conhecer o desenvolvimento tecnológico do mundo, conectando – o aos objetos do conhecimento” (1.3.3). Este é um dos grandes desafios do professor na atualidade – usar a tecnologia em favor da aprendizagem, observando que o professor não é um nativo digital.

Da prática profissional virão os desafios constantes. Como função estruturante e integrativa, a prática docente estará unindo os saberes propostos pela Rede de Ensino ao fazer diário em sala de aula. Dessa forma, precisa selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos do ensino (conteúdos) para que cumpram a função básica do aprender.

Maiores desafios encontrados pelo professor nesta Proposta Para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica é a aplicação desse conjunto de saberes no espaço de trabalho, com base no conhecimento e no engajamento da profissão (p.46). A exemplo, na competência “planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens” (2.1), pontuar “demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático – pedagógicas, considerando a heterogeneidade dos estudantes (contextos, características e conhecimentos prévios) ”. Uma das grandes provocações para professor é a quantidade de alunos por sala de aula. Essa mescla ou disparidade de contextos, características e conhecimentos trazidos pelos alunos dificultam o trabalho do professor, quando em uma sala de 6º ano, recebe em matrícula até 40 estudantes. Como desempenhar um trabalho satisfatório, observando todas essas demandas?

Em “criar e saber gerir ambientes de aprendizagem” (2.2), atenção está voltada para a habilidade “criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleça os laços de confiança/ demonstrar conhecimento de abordagens práticas de gerenciamento e de comportamento desafiadores e conflituosos. ” (2.3.3; 2.3.4, p.54) Isto é muito sério! Os conflitos em sala e aula têm sido causa de morte de professores, provocado por alunos. A competência de gerir conflitos deveria estar na área da gestão escolar, como também das redes de apoio da escola: Polícia, Conselho Tutelar e Ministério Público, já que os conflitos dentro de sala de aula, em sua maioria, é resultados de problemas além dos muros da escola.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Criar nova identidade docente é uma perspectiva na Base Nacional Comum Curricular, observando que (2.192) milhões de professores estão na escola básica que precisam compreender, utilizar e criar a tecnologia digital de forma crítica, significativa e ética. Isto envolve competências e habilidades mais do que um simples manuseio de aspectos básicos da informática, como demonstrado na imagem a seguir.



Figura 2- Apropriação de tecnologias pelos professores

Outro aspecto preocupante, que precisa de reconstrução identitária do professor é a capacidade de autodomínio.



Figura 3- Domínios necessários para o professor da educação básica

Grandes conflitos, com resultados nefastos, têm acontecido em sala de aula, pela falta de capacidade de o docente conhecer-se, cuidar de si e compreender o outro. Mais do que do outro profissional, o professor precisa da inteligência emocional. Domínio não adquirido na formação inicial, tão pouco continuada, pois a neurociência ainda não é assunto comum para as ciências educativas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Base Nacional Comum Curricular terá suficiência se pontos importantes na formação continuada dos professores que, atuam há mais de vinte anos em sala de aula, em especial, na Rede Pública de Ensino, forem trabalhados de forma a adquirir nova identidade, pois muitos valores do século passado estão arraigados, criando uma barreira na mediação de novas habilidades.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. **A Identidade do professor: desafios colocados pela globalização**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto, PT: Afrontamento, 2006.

GONÇALVES, Carolina. Brasil tem mais de 2,5 milhões de professores - Maior parte está na educação básica. Brasília: Agência Brasil, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2J7zNfk> Acesso em: 25.06.2019

GOMES, Nilma Lino. **O que é Pedagogia Decolonial?** Palestra realizada no II Seminário formação política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais, com as Pesquisadoras Catherine Walsh e Nilma Lino Gomes; mediadas por Vera Candau. Transmissão da TV UERJ em 19 de setembro de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2Ya9vmw> Acesso: 18.03.2019

GOLEMAN, Daniel. **O Cérebro e a Inteligência Emocional: Novas Perspectivas**. Tradução de Carlos Leite da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Teoria Etnoconstrutiva de Currículo: teoria – ação e sistema curricular formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

MEC, Ministério da Educação. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica: Versão Preliminar**. Brasília: MEC, 2018.

NÓVOA, António. Desafios do Trabalho e Formação Docentes no século 21. Palestra realizada em 31.05.17, promovida pelo Sindicato de Professores de Novo Hamburgo. Publicado em: 06.06.17 Disponível em: <https://bit.ly/2Lppp6p> Acesso em: 17.07.2019

OLIVEIRA, Nilton Marques de.; STRASSBURG, Udo.; PIFFE, Moacir. **Técnicas de Pesquisa Qualitativa: uma abordagem conceitual**. Ciências Sociais Aplicadas em Revista: UNIOESTE/MCR. V.17, nº 32. 1º semestre de 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Lppp6p> Acesso em: 18.07.2019

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São

Paulo; Editora Cortez. 2010.

VIEIRA, Marili da Silva. **Construção de Identidade do Professor**. Entrevista cedida ao apresentador professor Paulo Roberto na `TV Mackenzie. Publicada em: 28.06.2013 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F0TRIB6OCHk> Acesso em: 18.07.2019

PROFISSÃO E TRABALHO: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA PSICOLOGIA TRANSPESSOAL

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 09/01/2020

Eliana Braga Garcia de Oliveira

Doutoranda da Universidade Católica de Salvador, no Programa “Família na Sociedade Contemporânea”, Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Cidade: Salvador – BA

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5124997615178368>

RESUMO: Este estudo foi realizado junto à Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – EBMSP, como pré-requisito para certificação da pós-graduação lato senso. Desenvolvido no Colégio Estadual Satélite, instituição de ensino de grande porte pertencente à rede pública do Estado da Bahia, situado na Avenida Orlando Gomes, 1094 - Rua da Fazenda, Piatã, em um grupo do 3º ano do Ensino Médio, (EJA), no turno noturno. Teve como objetivo geral demonstrar as possibilidades de inserção deste público no “Mundo do Trabalho,” para isto, tornaram-se necessárias definições de trabalho e profissão. Já os objetivos específicos foram identificar o elemento baixa autoestima e apresentar como este sentimento atua entre jovens e adultos

em situações de vulnerabilidades sociais e nas dinâmicas transpessoais. Ademais, pensamos em auxiliá-los no desenvolvimento das dimensões valorativas, relacionais e evolutivas. Feito isto, propusemos estimulá-los nas funções psíquicas para ampliação da consciência de si. Considerando, Tabone (2003, p. 170), “a Psicologia Transpessoal considera os diferentes níveis ou estados da consciência acessíveis ao homem, e as inter-relações da consciência humana com todos os demais aspectos da vida, da natureza e do cosmo”. Como suportes teóricos, foram utilizados conceitos de GUIMARÃES (2003), MORAES (1997), FREIRE (1996), entre outros. Como metodologia, foi realizado estudo de caso, utilizamos questionários diagnósticos, entrevistas semi-estruturadas em um recorte de catorze indivíduos: uma Professora de Sociologia, cinco adultos e oito jovens. Escolhemos o recorte porque é a faixa etária economicamente ativa, mas atualmente excluída do mercado. Conclui-se que o autoconhecimento pode fornecer ampliações das capacidades pessoais e laborais.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Transpessoal. Profissão. Trabalho.

PROFESSION AND WORK: AN APPROACH THROUGH PERSONAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: This study was conducted at the Bahia School of Medicine and Public Health - EBMSp, as a prerequisite for certification of *lato sensu* postgraduate studies. It was developed at Satélite State School, a large educational institution belonging to Bahia's public school, located at 1094, Orlando Gomes Av - Fazenda St, Piatã, in a group of the 3rd year from high school, (EJA), in night shift. The general objective was to demonstrate the possibilities of insertion for this public in the "World of Work", for this, definitions of work and profession became necessary. The specific objectives were to identify the low self-esteem element and to show how this feeling acts between young and adults in situations of social vulnerability and transpersonal dynamics. Moreover, we think of helping them in the development of the evaluative, relational and evolutionary dimensions. Having done this, we propose to stimulate them in psychic functions to broaden self-awareness. Considering Tabone (2003, p. 170), "Transpersonal Psychology considers the different levels or states of consciousness accessible to man, and the interrelationships of consciousness. With all other aspects of life, nature and the cosmos". As theoretical supports were used concepts of GUIMARÃES (2003), MORAES (1997), FREIRE (1996), among others. As a methodology, a case study was fulfilled, we used diagnostic questionnaires, semi-structured interviews in a section of fourteen individuals: a sociology teacher, five adults and eight young people. We chose the sampling because it is the economically active age group, but currently excluded from the market. It is concluded that self-knowledge can provide enlargements of personal and work skills.

KEYWORDS: Psychology. Transpersonal. Profession. Job.

1 | INTRODUÇÃO

É na cooperação e uso sintético de todas as funções humanas que pode ser alcançado o êxito, em cognição ou ação. Assagioli (1982, p. 230)

Este artigo é oriundo do curso de Especialização *Lato Sensu* em Psicologia Transpessoal Aplicada À Educação e a Gestão de Pessoas, junto à Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – EBMSp. O curso apresentou um formato de capacitação e oficinas para os gestores e educadores que naquele período estavam trabalhando com educandos oriundos das camadas ditas "populares" e apresentavam características de situações de vulnerabilidades. A grande maioria dos educadores lecionavam na Educação de Jovens e Adultos - EJA¹, e com a

1. EJA- Educação de Jovens e Adultos. Segundo a LDB - Art. 37. A *educação de jovens e adultos* será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Especialização receberam um arsenal teórico da Psicologia Transpessoal no qual cada professor tinha que desenvolver um projeto juntos com seus alunos aplicando os conhecimentos adquiridos no curso. Daí surgiu a ideia de desenvolver um Projeto com os 13(treze) estudantes do 3º ano do Ensino Médio, (EJA), no turno noturno, do Colégio Estadual Satélite, instituição de Grande Porte, pertencente a rede Pública do Estado da Bahia, situado na rua da Fazenda, 1094, Piatã. O objetivo geral do Projeto foi demonstrar as possibilidades de inserção deste público no “Mundo do Trabalho,” para isto, tornaram-se necessárias definições de trabalho e profissão, buscando a aplicabilidade da Psicologia Transpessoal. Os objetivos específicos foram identificar o elemento baixa autoestima e apresentar como este sentimento atua entre jovens e adultos em situações de vulnerabilidades sociais e nas dinâmicas transpessoais. Ademais, pensamos em auxiliá-los no desenvolvimento das dimensões valorativas, relacionais e evolutivas. Propusemos também estimulá-los nas funções psíquicas para ampliação da consciência de si. Considerando, Tabone (2003, p. 170), “a Psicologia Transpessoal considera os diferentes níveis ou estados da consciência acessíveis ao homem, e as inter-relações da consciência humana com todos os demais aspectos da vida, da natureza e do cosmo”. Como suportes teóricos, foram utilizados conceitos de GUIMARÃES (2003), MORAES (1997), FREIRE (1996), entre outros.

2 | APLICABILIDADE DA PSICOLOGIA TRANSPESSOAL NA PROFISSÃO E TRABALHO

A busca constante pelo aprimoramento, por parte dos profissionais que atuam na área da Educação atualmente, reflete a compreensão de que a formação deve ser continuada em qualquer profissão e mesmo na vida. A natureza do trabalho educacional requer uma postura diferenciada, contudo, seria desejável que todos os profissionais, bem como o educador, pudessem desempenhar suas funções lançando mão de suas potencialidades, integrando harmoniosamente suas dimensões a serviço das suas atividades, ensinando pelo exemplo.

Assim, conhecer-se, compreender seu entorno, dominar o conteúdo a ser desenvolvido são pontos importantes de forma que ampliar sua visão podendo utilizar um referencial teórico que os apoie no trabalho de lidar com as pessoas, estimulando suas aptidões, levando-as a expandir a consciência e, assim, otimizar a ação de todos no processo do trabalho e da vida, é essencial.

Para o educador, uma atuação assim mostra-se possível a partir da utilização da Psicologia Transpessoal ou Psicologia dos Estados de Consciência, que é uma área da psicologia que estuda as possibilidades psíquicas (mentais, emocionais,

intuitivas e somato-sensoriais) do ser humano pelos diferentes estados ou graus de consciência. A Psicologia Transpessoal, portanto, volta-se para o estudo destes diversos estados, não encarando-os como contrários, mas como complementares.

A Psicologia Transpessoal surgiu a partir da insatisfação com as abordagens sobre a psique feitas pelo behaviorismo e a psicologia freudiana, consideradas simplistas e reducionistas; a linha humanista, tendo como representantes, em especial, Maslow e Rogers, inicia uma discussão diferenciada, buscando compreender aspectos que não eram contemplados anteriormente, visando conhecer o potencial da consciência humana, seus limites e características.

Considerar especificidades do ser humano como o amor, a autoconsciência, a autodeterminação, a liberdade pessoal, a moralidade, a arte, a filosofia, a religião e a ciência, bem como a ganância, o desejo ardente pelo poder e a crueldade também seriam indispensáveis para uma análise do comportamento.

Eis as palavras de Maslow anunciando o desenvolvimento da Psicologia Transpessoal:

Devo também dizer que considero a Psicologia Humanística, ou Terceira Força em Psicologia, apenas transitória, uma preparação para uma Quarta Força ainda “mais elevada”, transpessoal, transumana, centrada mais na ecologia universal do que nas necessidades interesses restritos ao ego, indo além da identidade, da individuação e congêneres(...) Precisamos de algo “maior do que somos”, que seja respeitado por nós mesmos e a que nos entreguemos num novo sentido, naturalista, empírico, não-eclésiástico, talvez como Thoreau e Whitman, William James e John Dewey fizeram. (GUIMARÃES apud MASLOW , 2003)

Observa-se que as escolas contestadas naquele momento condicionavam a atitude científica e estabeleciam quais seriam os critérios de pesquisa, ligando-os à maneira como se esperava que o mundo devesse funcionar, de acordo com o paradigma adotado, próprio da modernidade, fruto do pensamento fundado em Descartes, o qual elaborou a ideia da divisão da ciência em humanas e exatas, ou seja, em *Res Cogitans* e *Res Extensa*, o que se refletiu na divisão em corpo e mente e que, também, concebia o universo como um sistema mecânico e que teve seu desenvolvimento.

Esta visão, a partir de Descartes, até Pavlov e Watson, vigorou com o costume, até entre filósofos, de aplicar o método experimental ao estudo da dimensão da corporeidade, reduzindo o corpo a uma coisa, uma máquina com leis perfeitamente calculáveis, mas isto se deveu à extrema confiança no método científico adotado.

GUIMARÃES apud MASLOW(2003), adota uma perspectiva multidimensional da psicologia humanística e sua ênfase sobre a pessoa, trazendo uma nova abordagem terapêutica efetiva, que expandiu bastante o alcance das possibilidades de lidar com o emocional, o psicossomático, o interpessoal e os problemas psicossociais.

Segundo Wilber, (2001) As diversas dimensões do homem, antes observadas isoladamente, ao serem consideradas parte e todo possibilita o desvelar do ser em sua riqueza. Assim o corpo é a epifania do mistério do homem, ligando-o ao mundo. O corpo denota além das mais diversas funções o estado de finitude, contingência e indigência, mas a somaticidade humana ultrapassa essa manifestação concreta, fenomenológica.

Parode apud Wilber, (p. 66) A Consciência da unidade é o estado natural do ser, seu único eu verdadeiro. Uma consciência que transcende o indivíduo e revela a pessoa, algo que vai muito além dela mesma. A consciência profunda que a pessoa tem de si mesma, pode elevá-la para fora de si até o mundo do sutil e do transpessoal. Wilber diz que a pessoa possui nos recessos mais profundos de seu ser, um Eu transpessoal, ou um Eu que transcende sua individualidade e o une a um mundo situado além do espaço e do tempo convencionais.

Ainda Parode (2010), O homem está deixando de lado os afetos, o compartilhar com o outro, a criatividade, o prazer de viver, de relaxar, de parar por segundos, respirar fundo e sentir o que a vida tem de melhor. Sua mente é como um turbilhão produzindo “n” coisas ao mesmo tempo. O turbilhão mental, associado ao desequilíbrio emocional vai lhe abstando da Consciência da Unidade, da integração corpo, mente, alma que se dá na interação do Campo de Energia Humana, com o Campo de Energia Cósmico. Somente superando a ilusão dos opostos, das polaridades, é que o Ser pode alcançar a harmonia, a paz e a tranquilidade. Somente com a mente liberta das ilusões do Ego é que amplia sua consciência e recupera o sentido da vida e o reencantamento do viver.

A Psicologia Transpessoal utiliza-se deste conhecimento e de outros como as várias disciplinas e busca convergi-los para uma síntese progressiva de dados sobre o homem e sua consciência, afim de desenvolver métodos psicoterápicos que favoreçam o desenvolvimento humano, bem como suas funções psicológicas.

Assim, pode-se dizer que:

“Com o surgimento da Psicologia Transpessoal, uma vez mais a pesquisa psicológica voltou a se ocupar particularmente com o estudo da consciência. Desde os primeiros momentos da Psicologia ocidental, nunca se deu tanta atenção à questão da natureza da consciência quanto atualmente, como se vê no interesse pela manipulação dos estados de consciência” (RING apud TABONE, 2003, p.29).

A partir desses estudos, verifica-se que as experiências de “expansão” ou de “extensão” da consciência, já eram conhecidas como experiências de cunho místico, apresentando gradações de níveis de consciência a partir da percepção a nível pessoal do eu/mundo. Grof define a experiência transpessoal da seguinte forma:

[...] a experiência transpessoal envolve uma expansão ou extensão da consciência além das limitações usuais do ego e das limitações de tempo e espaço, como são percebidas no mundo tridimensional. (GROF apud TABONE, 2003, p.46).

Toda essa estrutura holística da consciência descrita, foi desenvolvida a partir da compreensão do lugar que o ser humano ocupa em relação ao universo, à vida e ao espírito, ou seja, relacionados aos diferentes domínios: de matéria ou cosmos, vida ou biosfera, mente ou psique, pois só assim, pode-se adentrar nos princípios que levariam à evolução da consciência, visto que tudo está interligado, um espírito em ação no Kosmos, (Wilber, 2010).

Desta forma, é fundamental que o hólón² tenha sua totalidade, sua identidade, sua autonomia e sua própria ação, que é o que lhe garante a existência, ajustando-se, ao mesmo tempo, como uma parte de outra coisa, numa capacidade de adaptação que lhe é essencial e sem a qual seria extinto. Como explica Wilber:

Se você começa a observar detalhadamente as coisas e os processos que realmente existem, logo se torna óbvio que eles não são simplesmente um todo, são também partes de algo mais. Eles são todo/parte, são hólons.

Por exemplo, um átomo inteiro é parte de uma molécula inteira, e toda molécula inteira é parte de uma célula inteira, toda célula inteira é parte de um organismo inteiro, e assim por diante. Essas entidades não são nem o todo nem a parte, mas um todo/partes, um hólón. (WILBER, 2001, p. 38).

Partindo desta compreensão, Wilber (2001) organiza em estágios a evolução da consciência humana, num caminho do Eu interior à identidade suprema, que será descrito considerando apenas o quadrante Superior Esquerdo, intencional, que apresenta-se como o nível médio do ponto entre o individual e o coletivo, fornecendo a coesão cultural e a integração cultural para a sociedade, desta forma atuando como imã sobre o desenvolvimento humano, cientes que nas várias épocas há pessoas com maior ou menor grau de consciência.

Transcreve-se, então, a figura pela qual Wilber ilustra as Estruturas Básicas da Consciência, como uma amostra e mesmo uma metáfora, pois há uma holarquia entrelaçada e cada estágio superior envolve o anterior no próprio ser e não simplesmente fica acima daquele:

2. Hólón é um termo criado por Arthur Koestler para denominar uma entidade que é, ao mesmo tempo, um todo e uma parte,

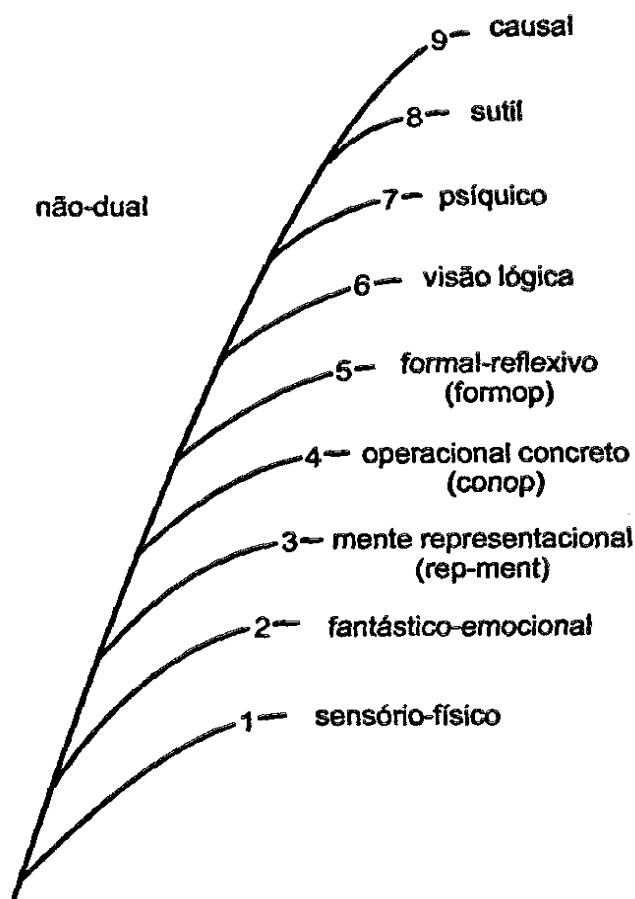


Figura 1 – As estruturas básicas da consciência (WILBER, 2003, p.169)

Assim este estudo teve como base teórica a Psicologia Transpessoal, no qual escolhemos abordar questões relacionadas ao trabalho e profissão porque entendemos que é uma necessidade humana. Hodiernamente, trabalho, conforme Ministério do Trabalho e Emprego- MTE (2018) pode admitir diversos formatos: formais e informais, voluntários, autônomos, noturnos, temporários e etc. Por outro lado, profissão, conforme MTE (2018), “[...] é geralmente aquilo que uma pessoa estudou, formou ou se qualificou de alguma forma para o exercício exposto.” Profissão ainda está relacionado ao conceito de emprego, algo que foi cunhado nas sociedades modernas desde o fim da Segunda Grande Guerra, no Brasil, somente a partir do nosso processo lento de modernização.

O trabalho e a profissão estão tornando-se escassos ou sucateados. Atualmente, conforme Cristaldo (2017), comentando sobre os dados publicados pelo IPEA nos anos de 2015 e 2016, o desemprego é maior entre jovens de 14 a 24 anos, e subiu no trimestre de 2015 de 20%, para 27,2% em 2016. Entre adultos de 25 a 59 anos também houve aumento neste mesmo ano.

Se por um lado, há um cenário de escassez devido inúmeras circunstâncias econômicas e políticas do país, por outro, a sociedade contemporânea valoriza e estimula a busca de uma boa convivência nos ambientes laborais, compreendendo que bons produtos advêm de seres equilibrados e com auto-estima elevada.

Moura (1999); Carvalho (1999) comentam que todos os seres humanos produzem determinado trabalho com eficácia quando estão motivados.

Não poderíamos deixar de comentar, que é por meio das experiências laborais que os operários começaram a tomar consciência da sua dignidade no ambiente de trabalho, do mesmo modo, desenvolveram comunicação fluída com intuito de dinamizarem as práticas economizando, com isto, tempo e energia produzindo mais em menor tempo. Do mesmo modo, ampliaram a solidariedade entre os companheiros de profissão e auto despertaram-se conscientizando também outros para sua vulnerabilidade mediante o sistema que os cooptam como meros instrumentos de exploração. Nestas dinâmicas, são vendidas as suas forças de trabalho por um ínfimo salário, produzindo cada vez Mais-Valia para o sistema capitalista. Neste sentido, a exploração se tornou no principal elemento que propicia extrema desigualdade no mundo, porque mantém o lucro nas mãos de poucos, enquanto muitos, mesmo trabalhando, vivem de forma indigna.

Com isto, percebemos a trajetória da exploração da mão de obra. Hoje, considerando esta intersecção, é correto afirmar que no Brasil esta conta injusta afeta ainda mais os jovens, entre os 18 até os 30 anos de idade, época em que estão concluindo o Ensino Médio e/ou as suas respectivas formações profissionais.

Neste sentido, o desemprego, afeta ainda a qualidade de vida das pessoas de um país, gera miséria, fome, violência e desumanização. Não bastasse a notória carência na geração da necessidade de emprego e renda, existem ainda lacunas educacionais constituídas ao longo de décadas fomentada pelo descaso no desenvolvimento de políticas públicas eficazes voltadas para educação, lançando os jovens despreparados para um Mercado de trabalho cada dia mais exigentes. Mediante este contexto complexo, que foi trabalhado o tema “Profissão e Trabalho,” com os alunos do 3º ano do Ensino Médio (EJA), para que, de forma dinâmica e participativa este estudo pudesse contribuir em demonstrar como é possível inserir este jovem no mercado. Para isso, iremos identificar o elemento baixa auto-estima por meio de um questionário e apresentar como este sentimento atuou entre este público. Feito isto, propomos o fortalecimento da auto-estima para a ampliação dos conhecimentos pessoais existentes e sobre diversas profissões. Acreditamos que contribuimos para o desenvolvimento de habilidades básicas necessárias para o conhecimento das exigências e, de forma direta, para uma possível futura inserção no Mercado de Trabalho.

3 | METODOLOGIA

3.1 Delineamento da Pesquisa

O projeto “Profissão e Trabalho,” foi desenvolvido no Colégio Estadual Satélite, uma unidade escolar que desenvolve a educação inclusiva em diversos aspectos, pois, atende alunos portadores de diversas deficiências: auditivas, visuais, síndromes e deficiências intelectuais e Educação de Jovens e Adultos-EJA. Fizemos um estudo de caso em grupo composto de 13(treze), indivíduos educandos, sendo cinco adultos entre 24 a 59 anos e oito jovens a partir dos 18 até os 23 anos de idade e uma Professora de Sociologia que nos acompanhou durante todo o processo de desenvolvimento e aplicação dos questionários diagnósticos com entrevistas semi-estruturadas. Por meio deste meio identificamos que o fator baixa autoestima perpassaram todos os indivíduos jovens e adultos. Nas suas falas e registros, sentiam-se culpados por estarem ainda no “2º nível”, outros por estarem no Ensino Médio, mostram-se como adultos arrependidos; outros declaravam a sua incapacidade em exercer determinada profissão. Identificada tal situação, apresentamos aos educandos as perspectivas negativas que tinham sobre si, sem expô-los e propomos uma atividade de treze oficinas, utilizando os estímulos às funções psíquicas considerando as perspectivas de Wilber (2003, p.169), em que são considerados “o pensamento, a sensação e os sentimentos”, também, foram utilizados conceitos das estruturas básicas da consciência.

Nas atividades que envolveram o tema auto-estima, os educandos perceberam o quanto precisam investir neste aspecto. Porém, nota-se ambigüidade porque demonstram que são pessoas extrovertidas em algum ponto se afirmando como felizes. Percebemos que, na verdade, os jovens / adultos precisam apenas de pessoas que possam ouvi-los na exposição dos seus problemas.

3.2 Desenvolvimento do Projeto envolvendo a Psicologia Transpessoal

A inclusão social também é focada pela instituição de ensino, pois, apesar da localidade da escola ser considerada de classe média, a clientela atendida é proveniente de áreas de baixa renda do entorno, mais precisamente, moradores das comunidades do Alto do Coqueirinho e do Bairro da Paz. Favorecendo uma certa “amizade” harmônica entre os estudantes, ampliando estes relacionamentos entre as duas Comunidades.

Os alunos participantes do projeto foram os do 3º ano do Ensino Médio (EJA). Foi escolhida esta série porque estão em fase de conclusão de curso e muitos não sabiam o que fazer após a conclusão da etapa de escolarização. Alguns estavam desempregados, com autoestima baixa e não dispunham de conhecimentos

básicos para a sua inserção no mercado de trabalho, ademais, não conheciam procedimentos, tais como: preenchimento ficha de emprego e de como se comportar para uma entrevista de emprego, ou, ainda, construir seu próprio currículo.

Iniciamos o desenvolvimento do projeto aplicando um Questionário diagnóstico para tomar conhecimento das necessidades primordiais do grupo para assim adequar o Projeto as prioridades dos Jovens e Adultos. As respostas pontuadas nos questionários foram bastante diversificadas, enquanto

algum educando questionava sobre faculdade outro já questionava sobre os cursos profissionalizantes como mostra a seguir:

“Em que área atuamos com telemarketing? Eu trabalho há muito tempo com vendas, gostaria de saber mais de vendas e como ampliar mais meus lucros.”

“Como fazer para escolher uma profissão?”

“Quais os cursos oferecidos na UFBA? Quanto custa?”

“Como se comportar em uma entrevista de emprego? Qual o traje ideal?”

“Gostaria de saber como conseguir estágio?”

Neste momento percebe-se que os nossos educandos se encontram no 1º nível³, pois não possuem conhecimento das profissões nem sequer dos cursos oferecidos pelas Universidades e Faculdades. É lastimável saber que os alunos pertencentes a rede Pública de ensino desconhece como ingressar em uma universidade. Diferente dos alunos da rede privada que nesta mesma série já participam de várias oficinas que objetivam socializar os jovens a conhecerem os diversos campos das profissões e empregos.

Após análise dos questionários aplicados, elaborei um cronograma de atividades, oficinas e um Seminário de conclusão do Projeto, que atendesse a demanda dos Jovens e adultos. Nas atividades relacionadas do autoconhecimento foi utilizado uma música para propiciar um ambiente tranquilo. Nesta etapa das oficinas os educandos mostraram-se firmes nas suas colocações em que apareceram Deus como um ser forte, o resgate da paz para o mundo, a saúde pontuada por todos eles. Também surgiram alguns desenhos, no qual ocorreu um esboço de uma borboleta, que automaticamente eles comentaram que representavam a liberdade. Comentaram que aquele momento estava muito prazeroso pois estavam conseguindo relaxar mesmo com todas as suas preocupações diárias.

Os alunos nos seus depoimentos expressaram que gostariam que ocorresse sempre estas atividades que levem a reflexão das suas vidas, pois foi muito gratificante alguns depoimentos dos colegas durante as oficina e no Seminário. Uma

3. 1º Nível- Segundo (Wilber, 2003, pag 169), as Estruturas Básicas da Consciência estão divididas por níveis. Assim o 1º nível se refere que o indivíduo se encontra no estágio sensório-físico.

das dinâmicas que permitiu uma maior reflexão dos educandos foi” Uma entrevista sobre mim mesmo” a qual objetiva expor o que pensavam sobre os colegas. Esta dinâmica os que provocou reações de espanto sobre o que as pessoas achavam deles como é demonstrado em algumas falas:

Sr. Juvenal: “Estava além do que pensava, não sabia que valia tanto”

Rosângela: As pessoas me acham extrovertida, porém não consigo aceitar esta opinião.”

Ricardo: “Você é legal!” “Não imaginava ouvir isto de alguém.”

Fabiane: “Você precisa conhecer mais o mundo! Fiquei pensando o que ele quis dizer com isto?”

Adriana: “Pessoa amadurecida, porém às vezes um pouco chata.” Fiquei refletindo sobre o meu lado chato.

A medida que avançamos nas atividades nossos participantes vão se revelando suas habilidades para determinado tipo de trabalho e começam a se interessar em adquirir conhecimentos específicos pelas áreas que se sentiram de alguma maneira atraídos. Eles agora encontram-se no 3º nível⁴ devido a sua busca sobre as diversas profissões. É interessante presenciar a alegria de adultos tomando consciência das suas habilidades para diversas profissões discutidas e desenvolvidas nas atividades em grupo.

Os alunos massacrados por esta Sociedade capitalista ainda trazem consigo determinados valores para as profissões embutidos por suas famílias e gerações anteriores classificando as mais importantes sendo os médicos, engenheiros, dentistas, advogados etc. e as menos valorizadas os professores, pedagogos, contadores, administradores, artistas etc. Todavia, após assistirem DVD sobre as profissões demonstraram grande interesse em aprofundar em alguma delas, passando para o 4º nível⁵ (mudança de atitude em relação ao assunto), questionando alguns professores que trabalham em áreas diferentes da docência pois muitos educadores do turno noturno possui uma outra profissão facilitando assim esta troca com estes jovens / adultos.

Outra atividade relevante do projeto foi a elaboração do currículo. Nesta etapa, presenciei os valores de solidariedade e colaboração por parte daqueles que já dominavam um pouco o assunto exercendo a função de monitores, como o Colégio não dispõem de laboratório de informática foi disponibilizado pela direção da escola os computadores da sala da vice direção para aqueles alunos que já dominam a linguagem tecnológica pudesse digitar o seu currículo e dos colegas. Esta atividade deixaram os alunos bastante radiantes de possuir um currículo elaborado por eles

4. 3ºNível – O indivíduo se encontra no estágio: mente representacional, (rep-ment), (Wilber,2003, pag169).

5. 4ºNível- O indivíduo se encontra no estágio: operacional concreto, (conop), (Wilber,2003, pag169).

mesmos.

Concluídas as diversas atividades os alunos estimulados pela professora Eliana organizaram um Seminário sobre as diversas profissões de nível superior e profissionalizantes, neste momento eles encontravam-se no 5º nível⁶ pois além das informações adquiridas nas dinâmicas sentiram-se capazes de encorajá-los os alunos das outras séries a participarem do evento. Foram feitos cartazes (em anexo) divulgando o seminário e convites para todas as turmas do turno noturno.

Convidamos alguns profissionais de diversas áreas para falar das profissões, o grupo era composto de professores, alguns alunos representando profissionais liberais, arqueólogos, carteiro, engenheiro eletricista, auxiliar de enfermagem, segurança, cozinheiro e gesseiro. Neste grupo se destacava um senhor que fazia parte do grupo de funcionários da Escola, por ter exercido vários tipos de profissão, na sua trajetória de sua vida.

Os alunos do 2º ano do Ensino Médio solicitaram que agendasse um Seminário desta semelhança para o próximo ano para que eles possam organizar e ampliar a divulgação das diversas profissões. Percebe-se como este Projeto estimulou e transformou vidas de um patamar tão simplório (nível básico) para um nível mais elevado da consciência e da autoestima destes Jovens e adultos. Como diz Freire (1996), o professor, desde o início de sua experiência formadora, deve se assumir como sujeito também da produção do saber, pois, não existe docência sem discência, convencido de que ensinar não é transferir conhecimento, mas, criar as possibilidades para a sua produção ou para a sua construção. Freire aponta em uma de suas obras, alguns saberes necessários à prática educativa, respeitando as práticas tradicionais e as progressistas.

Por isso, Freire (1996), assevera que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e que “o professor tem o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam à escola, mas também, discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” Por conta disto, “ensinar exige criticidade”, ainda fala mais [...] “a curiosidade ingênua, desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se aproximando-se do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica”. *Ensinar exige estética e ética* - “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de pureza e de decência “. *Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação* -” o professor precisa pensar na disponibilidade ao risco, na aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como, o velho, que preserva sua validade ou marca sua presença no tempo, continua novo. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade

6. 5ºMível- O indivíduo se encontra no estágio: formal- reflexivo, (formop), (Wilber,2003, pag169).

do ser humano e nega radicalmente a democracia”. *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática* - “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer; o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se confunda com a prática”. *Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural* - “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador; a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros; é a ‘alteridade’ do “não eu”, ou do “tu” que me faz assumir a radicalidade do meu “eu”. A questão da identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental é problema que não pode ser desprezado.” *Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando*; exige bom senso; exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; exige alegria e esperança; exige a convicção de que a mudança é possível; exige segurança, competência profissional e generosidade; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade, autoridade, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, e que é preciso estar aberto para o diálogo. Por fim, para Freire, ensinar “exige querer bem aos educandos”.

Assim, conseguimos desenvolver as atividades com os educandos dentro da proposta da abordagem da Psicologia Transpessoal, que teve como foco central a consciência, sendo, na perspectiva de Tabone (2003, p.170), “o objeto e o instrumento de mudança”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É partir de uma mudança pessoal que se começa a refletir sobre as possíveis mudanças da escola tradicional para uma que incentive a imaginação criativa e que favoreça a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade e promova e vivencie a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade.

O fim da empregabilidade e a valorização do trabalho têm exigido níveis cada vez maiores de especialização da parte de empresas e dos funcionários. No cerne de todas essas mudanças, cresce a necessidade de profundas reformulações na maneira de ver a pessoa humana, o que constitui o principal agente na estratégia para garantir o sucesso dos profissionais e a sobrevivência da organização em meio aos desafios de nossa época.

Diante da nova realidade competitiva, do crescente nível de exigência dos clientes, torna-se inevitável a aplicação da inteligência emocional no local de trabalho e no mercado, sendo uma condição indispensável ao planejamento das habilidades empresariais no que se referem às lideranças, gestões e organizações. Caso

contrário, os destinos das empresas no atual momento de mudanças estruturais estarão irremediavelmente comprometidos.

Neste sentido, investir no ser humano, no desenvolvimento de suas habilidades pessoais e profissionais, disponibilizando informações sobre profissões, favorecendo a identificação de talentos e aptidões, garantindo, assim, melhores condições para a escolha da profissão, bem como conhecimentos básicos para a inserção do mercado de trabalho.

O estudo, baseado na Psicologia Transpessoal, envolveu em sua parte prática, o Estágio Supervisionado com a realização de atividades para estudantes do 3º ano do Ensino Médio (EJA), no turno noturno, utilizando as orientações de Almeida (1992).

Durante o desenvolvimento do Projeto: Profissão e Trabalho foram observados o grande interesse dos participantes na temática e nas atividades desenvolvidas, que puderam auxiliá-los no desenvolvimento das dimensões: valorativa, relacional e evolutiva, além de estimulá-los no que tange às suas funções psíquicas, sendo preponderante para a ampliação da consciência de si e do mercado de trabalho.

Nesta fase, foram realizadas atividades diagnósticas do grupo, sensibilização, conhecimentos e procedimentos básicos de instrumentos para a inserção no mercado de trabalho, culminando com a apresentação de currículo pessoal, organização e realização de seminário sobre Profissões, organizado pelos próprios participantes, contando com a presença de convidados que fizeram depoimentos sobre suas profissões e a realidade do mercado de trabalho.

As atividades desenvolvidas mostraram-se produtivas e estabeleceram-se como uma experiência que pode servir de exemplo para outras iniciativas dentro da rede pública de ensino, a fim de que possam por em lume à realidade dos nossos educandos frente às necessidades de geração de emprego e renda.

Os alunos, em seus depoimentos, expressaram que gostariam que ocorressem com frequência atividades que os levassem a reflexão sobre suas vidas pessoais porque perceberam a necessidade do autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Roberto (Adapt). **Adolescência: época de planejar a vida.**, Revisado por José Ocean, Marjorie Moscoso Macieira e Paulo Coriolano. The Center For Population Options, 1992.

ASSAGIOLO, R. **Psicossíntese**. São Paulo: Cultrix, 1982.

BRASIL. Governo federal. **Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.regra.com.br/educação/NOVA LDB htm> >; Acesso em: 20 jan. 2005.

CRISTALDO, Heloísa. **Desemprego é maior entre jovens de 14-24 anos**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-05/ipea-taxa-de-desemprego-e-maior-entre-jovens-de-14-24-anos> acesso em 09 de Outubro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1996. Edição de bolso.

GUIMARÃES, Carlos Antonio Fragoso. **A Psicologia Transpessoal**. Disponível em: www.jornalinfinito.com.br. Acesso em 28 de abril de 2003

MOURA, Ana Rita de M. e CARVALHO, Maria do Carmo N. de. **Libere sua Competência: transformando a angústia existencial em energia motivacional e produtividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

PARODE, Valquiria Pezzi. **Consciência Cósmica Educação Transdisciplinar e Estética Biocósmica configurando a imaginação simbólica e o ser multidimensional**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 2010. p.442.

TABONE, Márcia. **A Psicologia Transpessoal – Introdução à nova visão da Consciência em Psicologia e Educação**. São Paulo: Cultrix, 2003, p.170.

MTE. **Trabalho e Profissão**. Disponível em: < <https://www.guiatrabalho.com.br/mte-ministerio-do-trabalho-cbo.html> > Acesso em 09 de outubro de 2018.

WILBER, Ken. **Uma Breve História do Universo**: de Buda a Freud: religião e psicologia unidas pela primeira vez. Trad: Carvalho, Ivone. Rio de Janeiro: Nova Era, 2001, p. 389.

_____ **A Consciência sem fronteiras**. São Paulo: Cultrix, 1998.

_____ **Transformações da Consciência - O Espectro do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Editora Cultrix. 2001.

PROJETO JOVEM DE FUTURO: UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA COM DIRETRIZES ESCOLARES PARA AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 03/01/2020

Elsivan Machado Barbosa da Silva Lima

Mestranda da Pós-Graduação do PPEB/NEB/UFPA, elsivan.machado@gmail.com, endereço para acessar o Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1851279052093169>.

RESUMO: O presente texto tem como objetivo analisar criticamente as diretrizes escolares definidas pelo Instituto Unibanco, através da Metodologia Jovem de Futuro, para as juventudes do ensino médio da rede pública de ensino. É de cunho qualitativo, parte de uma revisão bibliográfica e análise documental, com base em Severino (2007). Os dados revelam que essa é uma política empresarial consolidada a partir da parceria público-privada, com metodologias padronizadas as quais são ofertadas às escolas para que o professor as desenvolva com as juventudes do ensino médio, pautadas no controle, visando a eficiência, eficácia e produtividade. Portanto, deixa evidente as características do neoliberalismo que procura adequar o ensino à competitividade do mercado, visando os interesses do capital, assumindo uma concepção produtivista.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Jovem de Futuro. Relação Público-Privado. Metodologias Padronizadas. Ensino Médio.

YOUNG OF THE FUTURE PROJECT: A PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP WITH SCHOOL GUIDELINES FOR HIGH SCHOOL YOUTH FROM PUBLIC SCHOOL SYSTEM

ABSTRACT: This text aims to critically analyze the school guidelines set by the Unibanco Institute, through the Young of the Future Methodology, for the high school youth of the public school system. It's part of a qualitative review and document analysis based on Severino (2007). The data reveal that this is a consolidated business policy based on public-private partnership, with standardized methodologies that are offered to schools so that the teacher can develop them with the youth high school students, guided by control, aiming at efficiency, effectiveness, and productivity. Therefore, it makes evident the characteristics of neoliberalism that seeks to adapt teaching to the competitiveness of the market, aiming at the interests of capital, assuming a productivist conception.

KEYWORDS: Young of the Future Project.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto Jovem de Futuro, é resultado da parceria público-privado, suas metodologias foram criadas pelo Instituto Unibanco e de acordo com este, visa “contribuir para a qualidade do trabalho realizado pela escola e refletir nos indicadores educacionais, como os resultados de aprendizagem dos alunos, os índices de abandono/evasão e repetência” (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p.4)¹.

Portanto, é um projeto que lida diretamente com o campo pedagógico o qual é um dos princípios fundantes para o sucesso escolar dos sujeitos que compõe a escola. Diante do exposto, tornou-se necessário realizar um estudo sobre os fins da educação, em projetos dessa natureza, em que “a explicitação do papel social da educação ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Neste sentido, o presente trabalho possui como objetivo analisar as diretrizes escolares que o Projeto Jovem de Futuro oferta através de suas metodologias para as juventudes do ensino médio da rede pública de ensino.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa em que a abordagem é de cunho qualitativo, por se inserir num espaço, por excelência, constituído pela interação entre os sujeitos que o compõe, que é a escola e a ação do pesquisador exigindo a tomada de decisões e conhecimentos específicos que considerem o objeto de estudo e sua realidade em sua complexidade (Lüdke; André, 1986). No campo da empiria, realizamos análise documental e bibliográfica baseada nos documentos disponíveis no site do Instituto Unibanco, na escola pesquisada e em Teses e Dissertações do banco de dados da CAPES.

O método, baseia-se na dialética materialista histórica, onde está fundamentada e pautada a partir de uma situação concreta construída historicamente, vinculando-se a uma visão de mundo que busca lançar-se na realidade em favor da classe trabalhadora, visando uma ação transformadora, assim, “o materialismo dialético, constitui-se, portanto, uma espécie de mediador no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1997, p.77).

1. Esse artigo foi apresentado no formato de resumo expandido no V Seminário de Educação Básica promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB da Universidade Federal do Pará/UFGPA na modalidade comunicação oral, em 28 de novembro de 2019.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Instituto Unibanco: diretrizes escolares para as juventudes do ensino médio da rede pública de ensino

A partir da análise do Projeto Jovem de Futuro evidenciamos que nesse tipo de parceria, “a oferta permanece sendo majoritariamente pública, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdos da proposta”, com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública (PERONI; CAETANO, 2015, p.339-340).

No que tange ao Ensino-Aprendizagem, o PJF é pautado em metodologias, com conceitos e propostas dentro dos padrões do Instituto Unibanco (IU), as quais fornecem à escola planos de aulas prontos (oficinas), para que o professor desenvolva com os alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pautadas no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade. Essas metodologias estão organizadas conforme descrito:

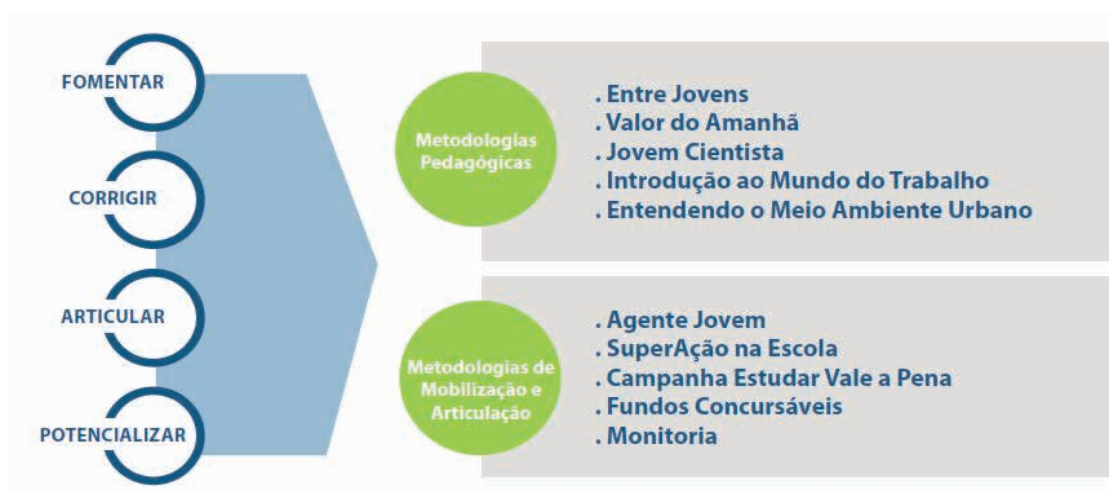


Figura 1- Metodologias Jovem de Futuro

Fonte: Instituto Unibanco (2013).

A parceria entre público-privado nos traz a evidência da transferência de responsabilidades no campo da política educacional, onde o Estado aliena seu ofício ao terceiro setor, visando o corte de gasto com políticas públicas sob sua responsabilidade.

Esse projeto do setor privado evidência as características do neoliberalismo trazendo à escola uma abordagem mercadológica, pautada em técnicas de gerenciamento, onde qualidade de ensino está atrelada a produtividade determinada pelo mercado. Porém, “o ensino de qualidade para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática”

(LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p.165).

A partir da importância que essa etapa de ensino representa para as juventudes, com relação à oportunidade de construção do conhecimento, do crescimento social, crítico e reflexivo, é que suscita a reflexão acerca das concepções que a permeia. Neste sentido, observa-se que:

O nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propondêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como no propondêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão – de forma integrada e dinâmica. (LIBÂNEO, 2012, p. 354).

Portanto, é necessário salientar que os processos formativos não se desenvolvem apenas na escola, porém, ela é o espaço privilegiado para a consolidação do conhecimento através da interação entre os sujeitos, em função disso, é necessário ter um olhar crítico para as concepções que essas parcerias entre público e privado incorporam dentro desse ambiente como forma de prática educativa.

Além disso, o processo educativo precisa estar pautado sempre no contexto político, social e pedagógico, por esse motivo, o ensino da escola pública para os jovens deve mediar o entendimento destes acerca da importância de homem/mulher, mundo e sociedade.

De certo, a educação deve ser proposta como ferramenta de fusão social e escolar para emancipação do homem, isto é, na articulação entre trabalho manual e intelectual em todos os sentidos e consciente de que a história está em constante movimento, dando-nos a oportunidade de superar as imposições do capitalismo, pensamento este, que difere da teoria educacional burguesa, o qual promove a unilateralidade do ser social, nascidas da alienação do trabalho e da divisão social deste.

4 | CONCLUSÃO

As diretrizes escolares implementadas nas escolas que aderiram ao ProEMI/PJF pautaram-se nas *Metodologia Jovem de Futuro*, as quais foram criadas pelo Instituto Unibanco e primam pelo controle, eficiência e eficácia. Neste sentido,

São consideradas suportes fundamentais para a conquista dos seis Resultados Esperados do projeto: alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas (RE1), alunos com alto índice de frequência (RE2), professores com alto índice de frequência (RE3), práticas pedagógicas melhoradas (RE4), gestão escolar para resultados (RE5) e infraestrutura da escola melhorada (RE6) (UNIBANCO, 2013, p.3).

Portanto, percebe-se que o IU propaga a busca pela qualidade da educação em seus moldes, entretanto, é necessário ponderar acerca do conceito de qualidade propagado nos últimos anos. Para Libâneo (2015),

Tem sido bastante difundida a noção de qualidade retirada da concepção neoliberal da economia, a *qualidade total*. Aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos. (p.61).

Entendemos que há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade e de zelar pelo alcance dos mesmos, no entanto não se pode perder de vista a função principal da escola, a busca pela plenitude da formação humana e da melhoria da práxis educativa, considerando os sujeitos que a compõe, na luta por uma escola pública de qualidade, inclusiva e que atenda às diversidades. Nesse sentido, a práxis se faz necessária à “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2018, p. 52), considerando que não é salutar para a construção de uma educação transformadora, libertadora, centrada na escola, nos sujeitos que a compõem, que se deixe enredar por uma política educacional mercantil como tem se configurado a educação dentro das políticas neoliberais.

Desse modo, é necessário analisar de forma crítica as intervenções do setor privado na escola pública a fim de resguardar seu papel democrático e social na formação humana em sua plenitude, de forma universal e inclusiva. Para isso, há a necessidade imperiosa de romper com a lógica do mercado no setor educacional e compreender que “a diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação em movimento” (ARROYO, 2012, p.28) em que os sujeitos se historicizam e se autobiografam no mundo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997, 4ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Metodologias Jovem de Futuro**; Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, São Paulo, 2013.

KRAWCZYK, N.R. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educação & sociedade, Campinas, v. 35, n.126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. [S.l.]. vol. 41, n. 144, set./dez. p. 752-769. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: Implicações para a Democratização da Educação**. Brasília : Liber Livro, 2013.

PERONI, V.M.V; CAETANO, M.R. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9,n. 17, p.337-352, jul,/dez.2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

Portal da CAPES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 31 de agosto de 2019. Às 23:08h.

Portal da Educação Integral-EMI. Disponível em: <https://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em 24 de abril de 2019. Às 19:00h.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 4, p. 21-38, 2014.

PROJETO DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES SENSORIAIS NA HORTA ESCOLAR COM ALUNOS ESPECIAIS DA SALA DE RECURSO (AEE) NA ESCOLA MUNICIPAL

Data de aceite: 27/03/2020

Tanilson Enedino da Silva

Mestrando em Educação, Licenciado em Ciências biológicas pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, UFPB – Campus II – Bananeiras, tanilsonenedino@hotmail.com

Fabiana Gomes da Silva

Mestranda em Educação, Graduada em Pedagogia pela Universidade de Goiás, Especialização em supervisão por meio da IFPB, fabianagomesversos@gmail.com

Thayz Rodrigues Enedino

Graduada em Bacharelado de Ecologia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Biodiversidade (UFPB), thayzsuzuky@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho apresenta um projeto de desenvolvimento de atividades sensoriais na horta escolar com alunos especiais da sala de recurso na escola municipal tendo como objetivos promover ensinamentos educativos por meio de atividades sensoriais com hortaliças e desenvolver habilidades educacionais através de práticas táteis, olfativas e visuais. Tendo como justificativa o conhecimento do formato e textura dos vegetais orgânicos num ambiente plenamente vivo de

diversidade vegetal e animal microscópico. É neste sentido que a sala de recurso procura incentivar e promover ao aluno com deficiência ambiente interativos, dialógico e dinâmico no processo de aprendizagem. Metodologicamente ocorre a visita à horta escolar para conhecer e coletar hortaliças para trabalhar os sentidos humanos como; táteis, olfativos e visuais na sala de recurso-AEE, para promover um melhor processo de absorção do conhecimento por parte dos alunos especiais. Resultado espera-se que a atividade sensorial promova para os alunos especiais um recurso didático interativo e lúdico.

PALAVRAS-CHAVE: sensoriais, aprendizagem, educacionais.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) oferecem algumas propostas de possibilidade para trabalhar com a natureza e os recursos disponíveis e de forma equilibrada; como o plantio de hortas, árvores frutíferas e dos temas relacionados à comunidade local. Kaufman e Serafini (1998, p.3) dizem que a horta na escola pode possibilitar o estudo da dinâmica de fenômenos naturais, bem como

o estudo das relações estabelecidas entre os elementos componentes da horta. Nesse contexto, é possível que os alunos aprendam a cuidar e respeitar os seres vivos habitantes dali, e também estabelecer uma relação de confiança e respeito pelos colegas. A horta pode ser um dos meios que favorece a mudança de valores, atitudes e hábitos, não só dos alunos, mas também dos professores e de todos que estão envolvidos. Além disso, a horta oportuniza atividades práticas (CARVALHO; SILVA, 2014).

Na antiguidade o indivíduo que tivesse alguma deficiência era tido como um ser social totalmente excluído da sociedade, pois a sua deficiência é vista como uma doença sem cura e tratamento. Excluindo o aluno de todas as suas habilidades educacionais de pensamento, desenvolvimento crítico e inovador no processo de ensino e aprendizagem.

Garcez relata:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (GARCEZ, 2018).

Segundo Santos (2016) a resolução nº 04/2009, site externo do CNE, as creches e pré-escolas passaram a prever o atendimento das especificidades educacionais das crianças com deficiência em seus projetos político pedagógico (PPPs), planejando e desenvolvendo as atividades próprias da educação infantil de forma a favorecer a interação entre as crianças com e sem deficiência nos diferentes ambientes (berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros), proporcionando a plena participação de todos. De acordo com a lei nº 13.005/2014 site externo, a articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial é condição indispensável para assegurar o atendimento das especificidades das crianças com deficiência na creche e pré-escola.

A utilização dos cinco sentidos pelas crianças, em especial, é uma forma de manter viva sua curiosidade (ALLEN, 1982), o que contribui para suas relações e descobertas com o mundo que as cerca. Assim, quando voltamos nossa atenção ao público cego ou de baixa visão, devemos considerar os outros quatro sentidos no estímulo de seu aprendizado (RYBACHUK; FREEMAN, 2006). Por meio da percepção tátil (CARDINALLI, 2008), por exemplo, podemos estimular a capacidade intelectual (VENTORINI; FREITAS, 2003) e ampliar o conhecimento de mundo. Espaços e atividades diversificados podem oferecer estímulos tanto aos videntes quanto àqueles em que um dos sentidos está ausente, a fim de que aprendam e se relacionem com o conhecimento, a partir dos sentidos mais bem desenvolvidos (CAMARCHO et al, 2013).

Segundo Sasaki (1997, p. 22):

A inclusão é um processo que exige transformações, pequenas e grandes nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria pessoa com necessidades especiais, com o objetivo de se alcançar uma sociedade que não só aceite e valorize as diferenças individuais humanas, por meio da compreensão e da cooperação.

Portanto, o projeto de desenvolvimento de atividades sensoriais na horta escolar com alunos especiais da sala de recurso na escola municipal tem o objetivo de desenvolver as atividades sensoriais (táteis, olfativa e visual) do educando, sendo um dos métodos de comunicação, interação e de grande aprendizado, principalmente nas pessoas com algum tipo de deficiência. Logo a sala de recurso-AEE (atendimento educacional especializado) tem a finalidade de realizar uma metodologia dialógica, cognitiva e dinâmica através de hortaliças produzidas na horta escolar da escola para promover um processo educativo com os alunos especiais.

METODOLOGIA

Metodologicamente, um trabalho de pesquisa necessita, entre outros elementos, de uma fundamentação teórica que lhe dê sustentação, ao tempo que subsidia o pesquisador quanto ao levantamento dos principais elementos teóricos que devem ser considerados para validação da sua pesquisa e propicia a construção de variáveis que oportunizem o alcance dos objetivos pretendidos. Neste estudo estaremos tratando do desenvolvimento de atividades sensoriais na horta escolar com alunos especiais da sala de recurso na escola municipal. Este artigo realiza uma pesquisa de abordagem descritiva e exploratória, com análise qualitativa.

A metodologia de pesquisa denominada de qualitativa, em contraponto com a pesquisa quantitativa, será usada para os fundamentos estatísticos. Ambos são métodos importantes e reconhecidamente a pesquisa nas áreas de ensino e sociais não podem abrir mão de um, ou do outro método, porque muitos aspectos de relevância escapam da possibilidade de investigação por meio um ou outro método de pesquisa.

Inicialmente nesta pesquisa os alunos especiais realizam uma visita ao ambiente da horta escolar, para conhecer, vivenciar e interagir com essa sala viva rica em recursos de biodiversidade ecológica.

Em seguida, os alunos com deficiência participam de uma aula dinâmica na sala de recursos – AEE, onde eles podem praticar as suas habilidades sensoriais, tocando e pegando algumas hortaliças, como por exemplo, alface, couve, tomate cereja e um fruto medicinal denominado vulgarmente de “noni”.

Dando continuidade as atividades sensoriais a coordenadora da sala do AEE realiza uma atividade com os alunos especiais no computador para identificar as

hortaliças, observando as cores, formato e tamanho do vegetal em estudo.

Por fim, os alunos especiais realizam a montagem de um jogo de quebra cabeça, para trabalhar também o seu sentido visual, intelectual e de raciocínio de forma cognitiva e dinâmica no processo de ensino e aprendizagem.

No universo da pesquisa, foram entrevistados seis cuidadores para vivenciar o seu relato junto ao desenvolvimento cognitivo, dialógico e interativo com os alunos especiais.

ATIVIDADE SENSORIAL TÁTIL

Considerando-se que a criança com deficiência intelectual apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, faz-se necessário a utilização de material pedagógico concreto, e de estratégias metodológicas práticas para que esse aluno desenvolva suas habilidades cognitivas e para facilitar a construção do conhecimento (MAFRA, 2008).

Em função disto é de suma importância estimular o desenvolvimento do conhecimento por meio de práticas sensoriais cognitivas táteis para que o aluno possa interagir participar e desenvolver as suas habilidades no processo de ensino e aprendizagem do aluno especial.

Guerro (2013, p.7):

Aprender é uma tarefa constante, na qual se convive o tempo todo com o que ainda não é conhecido. Entretanto, é fundamental que exista uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de maneira que a situação escolar possa aprimorar todas as questões de ordem afetiva. Assim, o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária.

O professor é apenas um auxiliar neste processo de ensino e aprendizagem enquanto o aluno é o centro das atenções, nesta relação de troca de experiência educativa deve ser realizada com ato de respeito, harmonia e participação recíproca entre o professor e o aluno. A partir desse entrosamento o aluno interage, responde espontaneamente e desenvolve as suas habilidades educacionais sensoriais táteis.

Para Vygotsky (1998, p.111):

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. O brinquedo é um fator muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança.

ATIVIDADE SENSORIAL DA VISÃO

Como somos acostumados a aprender e registrar informações através da visão e da audição o qual acaba deixando os outros órgãos dos sentidos um pouco de lado e quando nos deparamos com limitações que nos fazem ativar e usar os sentidos como o tato, olfato e paladar, se não estamos preparados não conseguimos discriminar a diferença das informações, tendo assim um enorme prejuízo no registro e aprendizagem desses conteúdos sensoriais, tão importantes quanto os outros que aprendemos através da visão e audição (ASSIS, 2014).

A visão humana é um dos mais importantes recursos sensoriais do ser humano, pois a através desta função sensorial podemos identificar, conhecer e aprender, juntamente associado a outros estímulos sensoriais, a exemplo do olfato e habilidade tátil. Contudo o aluno especial necessita desenvolver e aprimorar todas as suas funções sensoriais para participar e fazer parte do seu processo educativo, social e familiar. É neste contexto que a visão auxilia de forma primordial o aluno deficiente na unidade escolar, onde ele interage e participa de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Assis (2014, p.10):

A construção de um Espaço Sensorial vem de encontro às políticas públicas de inclusão social, tendo em vista a necessidade dos alunos interagirem em um mundo globalizado que requer conhecimentos sistêmicos. Com isso, explorar no cotidiano do aluno os conhecimentos adquiridos e transforma-los em ações na prática sensorial permitirá que componha a interligação disciplinar, mas, sobretudo verificará que ao aprimorar os seus sentidos desenvolverá melhor qualidade de vida.

ATIVIDADE SENSORIAL OLFATIVO

As primeiras sensações da criança vêm do seu próprio corpo. Para tanto é necessário desenvolver atividades que possam movimentar os membros, atividades coloridas para despertar a percepção visual, atividades sonoras para despertar a percepção auditiva e por meio dessas características as crianças começam a se expressar de diversas formas. São através dos movimentos que se desenvolvem as percepções sensoriais (BARBOSA, 2017).

Sabe-se que a sensação é a capacidade de decodificação dos estímulos físicos e químicos presente no ambiente. Sobre a dinâmica da sensação e da percepção no domínio sensorial do olfato, os estímulos físicos são substâncias voláteis que podem evaporar e ser carregadas pelo ar e os estímulos químicos (odorantes) “são dissolvidos em fluidos – especificamente, o muco do nariz”. Os receptores para o olfato são os cílios olfativos, estruturas com o formato de cabelo localizadas na

porção superior das passagens nasais. “Elas assemelham-se às células do paladar, no sentido de que têm uma vida curta sendo constantemente repostas. Os receptores olfativos possuem axônios, que realizam sinapse diretamente com a célula no bulbo olfativo na base do cérebro” (WEITEN, 2002, p.120).

É neste sentido que a função sensorial do olfato é de extrema importância para os alunos com algum nível de deficiência, pois este estimula e ajuda a identificar o cheiro dos alimentos, substâncias e memoriza alguma situação de efeito benéfico ou ruim a sua vida emocional e cotidiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram obtidos por meio de entrevistas de seis cuidadores dos alunos especiais e também pela coleta de seis relatórios das cuidadoras obtidos de modo aleatório no universo da pesquisa. Os relatos foram apresentados pela coordenadora da sala do AEE referente ao primeiro semestre de 2019.

A sala de recurso conta com um total de 26 alunos especiais, o que corresponde a 100%, sendo uma média de 23% de alunos com transtorno de espectro autismo-TEA e 15% de alunos com deficiência intelectual e 62% de alunos com outros tipos associativos de deficiência conforme mostra a figura 01.

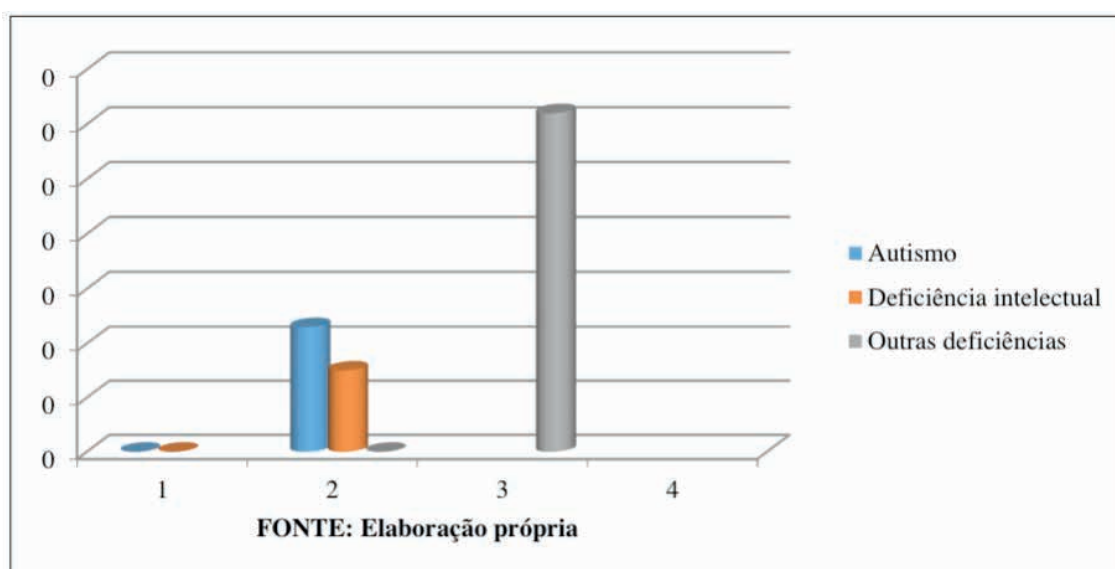


FIGURA 01: Os tipos de Modalidades de Deficiências - AEE

Segue abaixo alguns relatos dos cuidadores da sala de recurso AEE.

Relato 01 Existe momento em que ele demonstra resistência em permanecer na sala de aula, devido ao comportamento relacionado às alterações sensoriais; como estímulos auditivos que são o barulho dos outros alunos, fazendo com que o mesmo tenha comportamento de fuga.

Relato 02 O educando apresenta déficit de memória e o que dificulta no seu desempenho nas atividades acadêmicas adaptadas pela professora da sala regular tem dificuldades em obedecer a comandos quando solicitada pela cuidadora; apresenta dificuldades em executar atividades de pintura livre que anteriormente fazia fora do espaço limitado.

Relato 03 O aluno não possui linguagem funcional, apenas emite alguns sons, compreende e cumpre regras de comando direcionadas pela cuidadora e demais profissionais, possui uma boa convivência em relação à socialização com os colegas de sua turma, bem como colegas de outras turmas. Possui autonomia e independência nas atividades de vida diária, com alimentação, higiene e locomoção.

No que se refere à aprendizagem na área cognitiva, o educando apresenta dificuldades na coordenação motora fina, em que o mesmo encontra-se em processo de desenvolvimento nessa habilidade.

Quanto ao desenvolvimento de recurso didático pedagógico envolvendo vegetais da horta escolar, a exemplo, da folha de couve, cebolinha, alface e pimentão. A realização das aulas sensoriais é na sala de recurso de forma individual. Essa metodologia procura desenvolver e incentivar as habilidades sensoriais (táteis, olfativas e visuais), o qual demonstra que os alunos em sua maioria foram receptivos a este tipo de recurso cognitivo, interativo e dialógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo sobre a atividade sensorial com vegetais subsidiado da horta escolar disponibiliza de estímulo educativo sensorial para os alunos especiais, onde promove uma melhor dinâmica no processo educacional de ensino e aprendizagem. Uma vez que os alunos especiais disponibilizam de uma atratividade ao desenvolvimento destes estímulos sensoriais tátil, olfativo e visual.

A educadora realiza as atividades sensoriais na sala de recurso-AEE de modo individualizado demonstra que os alunos foram receptivos a metodologia sensorial.

Observa-se que a atividade sensorial envolvendo vegetais com as fotos e nomes dos vegetais ajudam no processo de identificação das letras, escritas e também na alfabetização deste aluno especial. Já a atividade sensorial tátil, olfativa e visual é trabalhada direto com o manejo da hortaliça oriunda da horta escolar.

No universo da pesquisa existem alguns alunos que apresentam autismo, onde esses alunos responderam bem as atividades sensoriais, entretanto eles têm reações momentâneas em que de repente pode apresentar alguma mudança de comportamento e não realizar nenhuma atividade educativa. Além do distúrbio de autismo existem outros tipos de deficiências nesta unidade escolar que apresentam reações momentâneas.

O Autismo é um transtorno do espectro autista-TEA, este tipo de aluno especial pode em algum momento apresentar reações com diversas dificuldades comportamentais e sociais. Atualmente a escola participa da inclusão dos alunos autistas para o seu desenvolvimento educativo, participativo e coletivo estudantil.

A inclusão desses alunos especiais representa uma valiosa conquista da sociedade que atualmente é assegurada por uma legislação vigente em todo o Brasil, que antigamente esse público estudantil era considerado inabilitado ao processo estudantil.

Logo, a continuidade dos estudos sobre atividade sensoriais envolvendo hortaliças é de extrema importância para disponibilizar um universo de recurso metodológico para promover aos alunos especiais ações educativas prazerosas, cognitivas e dialógicas no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a atividade na horta escolar é de suma importância, uma vez que é uma sala de aula viva para todos os alunos do fundamental I, II e principalmente para os alunos especiais que necessitam de recursos educativos diferenciado dinâmico, cognitivo e interativo no processo educacional de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Meyre Martins. 2014. *A importância do espaço sensorial para apreensão e reflexão do conhecimento científica disciplinar*. LIVRO. Os desafios da escola pública Paranaense na Perspectiva do professor PDE. Editora Paraná. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2014_ufpr_cien_pdp_meyre_martins_de_assis.pdf>. Acesso em 28 jul 2019.

BARBOSA, Layane da Silva; SILVA, Maria Lucia Augusto; MIRANDA, Alzenir de Carvalho. *Percepção Sensorial e os cinco sentidos na Fase Oral. Anais do congresso de Iniciação Científica Estágio e Docência do Campus Formosa*. Disponível em <<https://www.anais.ueg.br/index.php/ciced/article/view/10515/7743>> Acesso em 28 jul 2019.

CAMARCHO, Gabriela Silveira; Custodio, Luciana Nascimento; Oliveira, Renata Carmo. *Roda das Sensações: Uma Atividade Interativa com Plantas no Museu*. Disponível em: <ser.ufu.br/index.php/revextensao/article/download/20826/12656> Acesso em 26 jul 2019.

CARVALHO, Pollyanna Mara de Souza; SILVA, Fabio Augusto Rodrigues. *Horta Orgânica como ambiente de aprendizagem de educação ambiental para alunos com deficiência intelectual*. Disponível em: www.repositorio.ufop.br/bitstream/.../8434/1/artigo_hortaorganicaAmbiente.pdf Acesso em 28.jul 2019.

GARCEZ, Liliane. *Os estudantes com deficiência na perspectiva dos direitos humanos*. Disponível em: <<https://diversa.org/artigos/estudantes-com-deficiencia-na-perspectiva-dos-direitos-humanos>> Acesso em 18 jul 2019.

GUERRO, Marcia Giacomini; Piskorz, Regina Celis Gadens; MIGLIORANZA, Sigmar Jeanne. *Estratégias Lúdicas na Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual*. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2013_unicentro_edespecial_pdp_marcia_giacomi Acesso em 20 jul 2019. Caderno PDE - VOL II editora Paraná Livro Os Desafios da Escola pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE.

MAFRA, Sonia Regina Corrêa. *O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual*.

Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/244-6.pdf Acesso em 26 jul 2019.

SASSAKI, Romeu. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para todos*. Rio de Janeiro, Ed. WVA 1997.

SANTOS, Martinha Clareta Dutra. *Marcos legais da educação infantil inclusiva*. Disponível em <<https://diversa.org.br/artigos/marcos-legais-da-educacao-infantil-inclusiva>> Acesso em 18 jul 2019.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

WEITEN, Wayne. *Introdução à psicologia: Temas e variações*. 4 ed. Tradução de Zaira Batelho e outros. São Paulo. Pioneira, 2002.

QUAL O RECADO DOS ERROS EM QUESTÕES DE ESTATÍSTICA DESCRITIVA NO ENEM 2016 PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA?

Data de aceite: 27/03/2020

Ivone da Silva Salsa

Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, salsaivone@gmail.com;

Iloneide Carlos de Oliveira Ramos

Doutora pelo Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, iloneide@ufrnet.br;

Raquel Basílio Santos

Graduada pelo Curso de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, raquel@comperve.ufrn.br;

RESUMO: O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM é o processo de avaliação educacional de maior relevância no nosso País pois se constitui na principal porta de acesso para a maioria das universidades brasileiras. Nesta pesquisa, a matéria-prima de nossas reflexões é constituída pelos erros apresentados em questões de Estatística Descritiva, na prova de Matemática do ENEM-2016, os quais foram produzidos por todos os 27.567 inscritos nesse exame, aprovados e não aprovados, via SISU-2017, para ingresso na UFRN. No caso em tela, as questões cujos erros, associados aos respectivos distratores,

foram analisados, estão vinculados, de acordo com a matriz de referência do ENEM, à competência 7; esta, em seu conteúdo, contempla a Estatística Descritiva, e, portanto, as Medidas de Tendência Central (Média, Moda e Mediana) e o Desvio Padrão (medida de Dispersão). Nas discussões aqui tecidas, defendemos a tese de que o erro, na sua dimensão didático-pedagógica, pode trazer consigo importantes recados para o processo de ensino-aprendizagem, ao expor os caminhos percorridos quando da formação de conceitos, durante o processo da construção do conhecimento do aprendiz. No caso das questões do referido exame, de alcance nacional, os erros/distratores dão um recado aos professores do Ensino Básico, sugerindo que, no tocante às medidas estatísticas: Média, Moda, Mediana e Desvio Padrão, os conceitos associados a essas medidas precisam ser explorados de forma mais efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Erro; Distrator; ENEM.

INTRODUÇÃO

Em qualquer cenário no qual aconteçam exames para se avaliar competências/conhecimentos – seja no ambiente escolar/acadêmico, seja em processos de avaliação de

âmbito nacional, como o ENEM – o erro apresentado nas respostas de tais exames é um ator sempre presente, e, via de regra, está associado à ideia do personagem “vilão”, aquele que, invariavelmente, conduz ao fracasso. Entretanto esse erro pode se transformar em um valioso informante no concernente às dificuldades de aprendizagem a ele subjacentes, quando nos predispomos a encará-lo de forma diferente, atinando para a sua dimensão pedagógica, dissecando-o em seus detalhes, amiúde, pouco “visíveis” quando percebido, apenas, circunscrito ao rótulo de “vilão”. Essa postura diferente, frente ao erro, permite que ele seja convertido em uma ferramenta útil a situações pedagógicas, podendo ser usado, pelo docente, como uma lupa a ampliar possíveis falhas/lacunas no processo de aprendizagem/formação de conceitos de quem o produziu.

Sob esta ótica, nossa pesquisa visa contribuir para a formação docente, de uma maneira geral, e, mais especificamente, para aqueles que lidam com o ensino da Estatística Descritiva, em suas aulas de Matemática.

O objetivo deste trabalho é analisar erros e possíveis dificuldades retratadas nos distratores da prova de Matemática do ENEM 2016, mais especificamente, nos distratores de três questões associadas à competência 7 da Matriz de Referência do ENEM, cujo conteúdo contemplou as Medidas de Tendência Central (Média, Moda e Mediana) e o Desvio Padrão (medida de dispersão). Por conseguinte, o objeto de nosso estudo é o erro no referido contexto.

Para o desenvolvimento deste estudo, consideramos como população alvo todos os 27.567 participantes inscritos no ENEM-2016, aprovados e não aprovados, via SISU-2017, para ingresso na UFRN. Pesquisamos, na prova de Matemática do referido exame, as questões que abordaram os mencionados conteúdos e nos debruçamos nas respostas dos candidatos, garimpando possibilidades dos erros associados aos respectivos distratores. Para sustentar nossas discussões sobre o referido objeto de estudo nos afiliamos às ideias propostas por Cury (1994; 2008); Pinto (2000); Torre (2007); Hoffmann (2007). Esses e outros autores iluminaram a trajetória de nosso estudo, ajudando-nos a compreender mais profundamente o erro na dimensão didático-pedagógica.

Com este artigo esperamos despertar a atenção para este campo do Saber, pois, acreditamos que a análise do erro na referida dimensão pode contribuir nas ações didáticas do professor.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, conforme já foi dito anteriormente, a matéria prima que alimentou nossas análises foram os erros apresentados em três questões da prova

de Matemática do ENEM 2016, a saber: questões 141; 150 e 167. É importante esclarecer que tais questões constam na prova de cor AMARELA e todas elas estão vinculadas à Competência 7. As provas do referido exame são elaboradas de forma que cada questão exibe cinco alternativas de resposta, sendo que, apenas uma delas está correta; esta é denominada “gabarito”, e, as demais (quatro restantes) são chamadas de “distratores”. Os distratores exibem respostas que, apesar de não estarem corretas, não são apenas alternativas erradas, com resultados aleatoriamente exibidos, eles contêm respostas que, aparentemente, apresentam algum sentido, mas, não estão em conformidade com a resposta correta, ou seja, com o gabarito.

No que se refere às questões por nós analisadas, todas estão associadas à Competência 7. De acordo com a Matriz de Referência do ENEM, apresentada no documento oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, essa competência está assim definida:

Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística. (INEP)

Quanto aos conteúdos explorados nas referidas questões, estes foram: na questão 141, Medidas de Tendência Central e Medidas de Dispersão; nas questões 150 e 167, apenas uma Medida de Tendência Central foi contemplada, a Moda e a Média, respectivamente.

Os resultados associados aos percentuais de respostas para cada uma das alternativas (acertos e erros) assinaladas pelos participantes do ENEM 2016 foram organizados de acordo com dois grupos distintos: os aprovados e os não aprovados na 1ª chamada do SISU- 2017/UFRN. Tais resultados foram exibidos em gráficos estatísticos para maior compreensão dos resultados de nossa pesquisa. Ademais, para cada questão, elaboramos um quadro no qual constam todas as opções de respostas erradas (distratores) e os respectivos percentuais de marcação dos distratores. Também apresentamos para cada uma das três questões enfocada, a análise dos erros associados aos respectivos distratores, juntamente com a resolução correta do gabarito a ela associado.

Discussão Teórica: A importância do estudo do erro na sua dimensão didático-pedagógica.

Na prática pedagógica tradicional – permeada por ideias positivistas –, naturalizou-se a percepção do erro com uma função quase sempre restrita, apenas, a ser um indicador de sucesso ou de fracasso do aluno/candidato. Entretanto, com a difusão das ideias construtivistas, o erro assume outra conotação: aquela imagem negativa emoldurada pelo caráter punitivo que historicamente o acompanhara,

cede lugar à percepção do erro como um elemento pleno de oportunidades que podem ser exploradas na construção do conhecimento.

Oportunidades estas que pavimentam caminhos de novas e estratégicas ideias na construção de conhecimento. Neste sentido, comungamos com o pensamento da professora e pesquisadora Helena Cury quando afirma:

A abordagem construtivista a partir da obra de Piaget tem outra visão do erro. [...] apresenta uma visão bem mais aberta, aceitando os erros cometidos pelos alunos e até estimulando a sua ocorrência, considerando as possibilidades que se abrem para o sujeito construtor do conhecimento. (CURY, 1994, p.82).

Sob essa perspectiva, o erro não é compreendido como um estigma no processo de ensino-aprendizagem, mas, ao contrário disso, ele é percebido como sendo portador de valiosas pistas subjacentes às dificuldades de quem o produz. Para nós, o erro pode trazer consigo um leque de oportunidades para se compreender com mais nitidez o porquê das dificuldades de quem o produziu; as origens dos equívocos que permeiam a construção dos conceitos e se manifestam no erro. Assim, ele pode ser explorado como estratégia didática.

Ao considerar o erro como estratégia didática construtiva, levanto a hipótese de que a passagem de uma visão condutivista – em que o erro é avaliado como produto – para uma visão construtivista – na qual ele é avaliado como parte do processo – apresenta-se como uma possibilidade para a mudança do ensino. (PINTO, 2000, p.23).

Para Esteban (2006) o erro tem um valor estratégico quando o docente entende que a avaliação do aluno não se resume a uma prova, com um objetivo demarcado por uma nota, numa perspectiva de uma avaliação classificatória, mas, ao contrário, percebe-o como uma possibilidade de diálogo entre as possíveis respostas produzidas pelo aluno e os significados explorados nas questões propostas. Nesse sentido, o erro está inserido no processo de aprendizagem e tem seu valor no bojo desse processo. Concordamos plenamente com o seguinte pensamento:

O erro não é resultado da impossibilidade de aprender, é parte do processo em que o conhecimento se tece. O valor negativo que lhe é atribuído, na prática classificatória, decorre da impossibilidade de reconhecimento e validação do conhecimento que nele se faz presente. (ESTEBAN, 2006, p. 90).

Rotineiramente, nós, docentes, temos o vício de associar o erro produzido pelo aluno no contexto didático-pedagógico como uma construção unilateral, na qual subjaz a percepção: o aluno é quem deve estudar mais, ele é quem não presta atenção, ele é quem não tem base para acompanhar o que lhe é ensinado etc. Por que normalmente não estamos dispostos a pesquisar os motivos subjacentes a esse erro? Será que o aluno errou por uma interpretação equivocada quando leu a questão? Será que essa interpretação enviesada se deu por que ele recorreu a um raciocínio lógico inválido, ou será que a própria estrutura da questão o induziu ao erro? Será que nós, professores, diante de certos tipos de erros recorrentes,

debruçamo-nos sobre as questões que elaboramos a fim de verificar se há alguma relação entre essas questões e esses erros recorrentes? Esses questionamentos são de indiscutível importância para o processo de ensino-aprendizagem, e, por isso, nós, professores, não os deveríamos perder de vista no cotidiano de nossas de aula.

O erro traz consigo, pois, um novo enfoque do ensino. Não seria pretensioso afirmar que a reflexão sobre o erro não só introduz uma nova dimensão metodológica, como uma renovação didática. O ensino deixa de ter sentido em si mesmo para se tornar mediação para a aprendizagem. (TORRE, 2007, p. 48).

Perceber o erro como possibilidade didática para intervenções nas ações de ensino significa dar um enorme salto qualitativo na formação do professor no tocante à percepção de erro na sua dimensão didático-pedagógica. Sobre isto, comungamos plenamente com as seguintes ideias:

O erro é um indicador ou sensor de processos que não funcionaram como esperávamos, de problemas não-resolvidos satisfatoriamente, de aprendizagens não alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas. E, sabendo disso, podemos intervir didaticamente para melhorar situações posteriores. (TORRE, 2007, p. 67).

Pensamos que estas discussões são oportunas no sentido de instigar reflexões provocativas sobre uma cultura historicamente instalada, para a qual o erro se constitui em um instrumento com finalidade única de ser o agente gerador de notas em cadernetas, em todos os níveis de ensino. Pensamos que, nós, professores, devemos nos empenhar para mudar essa cultura que naturaliza o erro, emoldurando-o com sentido negativo, tanto para o aluno, quanto para o professor. Essa naturalização com caráter negativo é deveras nociva ao processo de aprendizagem à medida que dá margem a situações de medo, de ansiedade, de fracasso para o aluno, além de embotar a visão do professor no tocante às oportunidades que podem ser oferecidas a ele, em relação às suas ações de ensino, por meio da exploração do erro.

O erro deixa transparecer o processamento cognitivo da informação. É algo assim como o corante utilizado pelos cientistas, que permite tornar translúcida a circulação de um elemento, facilitando com isso sua análise. Como dizíamos anteriormente, proporciona mais informação processual o erro cometido por um aluno que seus acertos. (TORRE, 2007, p.87).

Todo o professor deveria compreender o erro do aluno para além de uma simples falta de atenção, de um defeito de pensamento, ou de falhas no processo de sua aprendizagem, ao invés disso, ele deveria dar ao erro o merecido espaço para sua análise e exploração no bojo de suas ações de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa analisa erros associados a questões cujos conteúdo contemplou medidas de posição e de dispersão, apresentados na prova de matemática do ENEM/2016, dos inscritos no SISU 2017 para ingresso na UFRN. Relembramos que as questões enfocadas são referentes à prova de matemática do caderno amarelo, do ENEM 2016. Exibiremos a seguir as questões escolhidas (conforme o critério já explicitado na metodologia) cujos distratores se constituíram no objeto de nossas análises.

Questão No. 141 - Enem 2016 – Caderno de referência: Amarelo

De acordo com a matriz de referência do ENEM/2016, essa questão está vinculada à habilidade 29: Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação, sendo explorado em seu conteúdo as medidas de tendência central e dispersão.

QUESTÃO 141

O procedimento de perda rápida de “peso” é comum entre os atletas dos esportes de combate. Para participar de um torneio, quatro atletas da categoria até 66 kg, Peso-Pena, foram submetidos a dietas balanceadas e atividades físicas. Realizaram três “pesagens” antes do início do torneio. Pelo regulamento do torneio, a primeira luta deverá ocorrer entre o atleta mais regular e o menos regular quanto aos “pesos”. As informações com base nas pesagens dos atletas estão no quadro.

Atleta	1ª pesagem (kg)	2ª pesagem (kg)	3ª pesagem (kg)	Média	Mediana	Desvio padrão
I	78	72	66	72	72	4,90
II	83	65	65	71	65	8,49
III	75	70	65	70	70	4,08
IV	80	77	62	73	77	7,87

Após as três “pesagens”, os organizadores do torneio informaram aos atletas quais deles se enfrentariam na primeira luta.

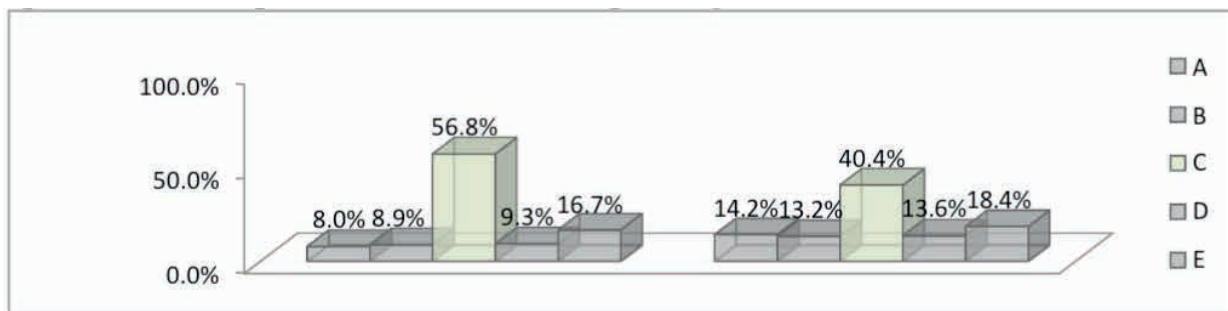
A primeira luta foi entre os atletas

- A** I e III.
- B** I e IV.
- C** II e III.
- D** II e IV.
- E** III e IV.

Figura 1 – Questão 141 do caderno amarelo, ENEM 2016.

Essa questão solicita que se identifique, dentre os quatro participantes de um torneio, qual deles apresentou maior regularidade em suas pesagens e qual deles apresentou menor regularidade. Isto significa ela explora o conteúdo associado às medidas de dispersão, precisamente aquela que trata do desvio-padrão; este mede a variação dos dados ao redor da média. Pelas informações disponibilizadas no texto da questão, a resolução da mesma, exige o conhecimento do conceito de desvio padrão, sem necessidade de cálculo algum. Em outras palavras, apenas

com um olhar atento respaldado por esse conceito, pode-se chegar à resposta correta da questão (o gabarito). Tal o conceito nos leva a concluir que o atleta mais regular será o que tem menor desvio padrão e o menos regular aquele que apresentou o maior desvio padrão. De acordo com os dados exibidos no quadro da questão, a última coluna informa os valores do desvio padrão de cada atleta. Assim, encontramos para o atleta II (8,49) o maior desvio padrão (menos regularidade) e para o atleta III (4,08) o menor desvio padrão (maior regularidade) portanto o gabarito será o II e o II. Letra C



Percentuais das respostas da Questão 141 (caderno amarelo) ENEM 2016, dos aprovados e não aprovados, via SISU-2017, para ingresso na UFRN.

Distrator A: quanto ao erro dos candidatos na marcação da resposta na opção A, possivelmente o erro associado a esse distrator foi gerado com base em uma interpretação equivocada, segundo o qual, igualdade significa regularidade. Daí, os atletas com a mesma média e mediana foram considerados regulares. Por conseguinte, de acordo com o critério conceitualmente equivocado, o mais regular é o atleta I, com média=mediana=72, e, o menos regular é o atleta III com média=mediana=70.

Distrator B: Em relação a esse distrator, inferimos que o erro possivelmente aconteceu porque apenas os valores referentes à 3ª pesagem foram considerados para se encontrar a solução, pois essa é a única que apresenta todos os pesos com até 66kg (condição estabelecida no torneio). Daí, em relação aos valores da 3ª pesagem, o atleta I apresentou o maior valor (66kg) e o atleta IV, o menor (62kg).

Distrator D: Provavelmente o erro associado a esse distrator advém do equívoco de se ter considerado apenas os valores correspondentes à mediana para respaldar a escolha da marcação do item de resposta. Dentre esses valores, a menor (65kg) está vinculada ao atleta II, e, o maior (77kg) ao atleta IV.

Distrator E: Provavelmente o erro associado a esse distrator advém do equívoco de se ter considerado apenas os valores correspondentes à média para respaldar a escolha da marcação do item de resposta. Dentre esses valores, a menor (70kg) está vinculada ao atleta III, e, o maior (73kg) ao atleta IV.

Questão No. 150 - Enem 2016 – Caderno de referência: Amarelo

De acordo com a matriz de referência do ENEM/2016, essa questão está vinculada à habilidade 27: Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados grupados (não em classes) ou em gráficos, sendo explorado em seu conteúdo as medidas de tendência central (moda).

QUESTÃO 150

Ao iniciar suas atividades, um ascensorista registra tanto o número de pessoas que entram quanto o número de pessoas que saem do elevador em cada um dos andares do edifício onde ele trabalha. O quadro apresenta os registros do ascensorista durante a primeira subida do térreo, de onde partem ele e mais três pessoas, ao quinto andar do edifício.

Número de pessoas	Térreo	1º andar	2º andar	3º andar	4º andar	5º andar
que entram no elevador	4	4	1	2	2	2
que saem do elevador	0	3	1	2	0	6

Com base no quadro, qual é a moda do número de pessoas no elevador durante a subida do térreo ao quinto andar?

A 2
 B 3
 C 4
 D 5
 E 6

Figura 2 – Questão 150 do caderno amarelo, ENEM 2016.

Essa questão informa quantas pessoas entram e quantas saem do elevador, em cada andar, começando pelo térreo, até o quinto andar. Ela é uma questão que explora o conceito de uma Medida de Tendência Central, nomeadamente, a Moda. Para a Estatística, a Moda é definida como sendo a observação que mais se repete, ou seja, é o dado estatístico associado à maior frequência de ocorrência. Entretanto, apenas com o conceito de Moda formado não se chega ao gabarito pois essa questão está formulada de maneira que, para resolvê-la, é preciso interpretar corretamente as informações, isto é, o fluxo de entrada e saída das pessoas no elevador, calculando, em cada andar, o número de pessoas que permanecem no elevador. Isto requer operações aritméticas elementares de adição e subtração; após essas operações, apenas um olhar atento e esclarecido no concernente ao conceito de Moda, dirigido aos resultados gerados pelas referidas operações, possibilita a identificação da Moda, sem a necessidade de qualquer cálculo. Os resultados dos cálculos elementares da aritmética são mostrados no quadro a seguir:

Número de pessoas	Térreo	1º andar	2º andar	3º andar	4º andar	5º andar
que entra no elevador	4	4	1	2	2	2
que saem do elevador	0	3	1	2	0	6
que estão no elevador	4	5	5	5	7	3

É possível observar que na maioria dos andares (três, dentre os cinco)

permaneceram 5 pessoas no elevador, portanto a moda associada ao número de pessoas no elevador é 5, pois, é o valor que mais ocorreu, (três vezes) comparando-se com os demais resultados. Embora a Moda seja uma das mais simples dentre as medidas de tendência central, suspeitamos que a causa de tantos erros nessa questão foi a interpretação equivocada das informações as quais deveriam ter sido previamente organizadas e preparadas no que se refere aos cálculos aritméticos. Só após a realização dessa etapa poderia ser identificada a Moda solicitada.

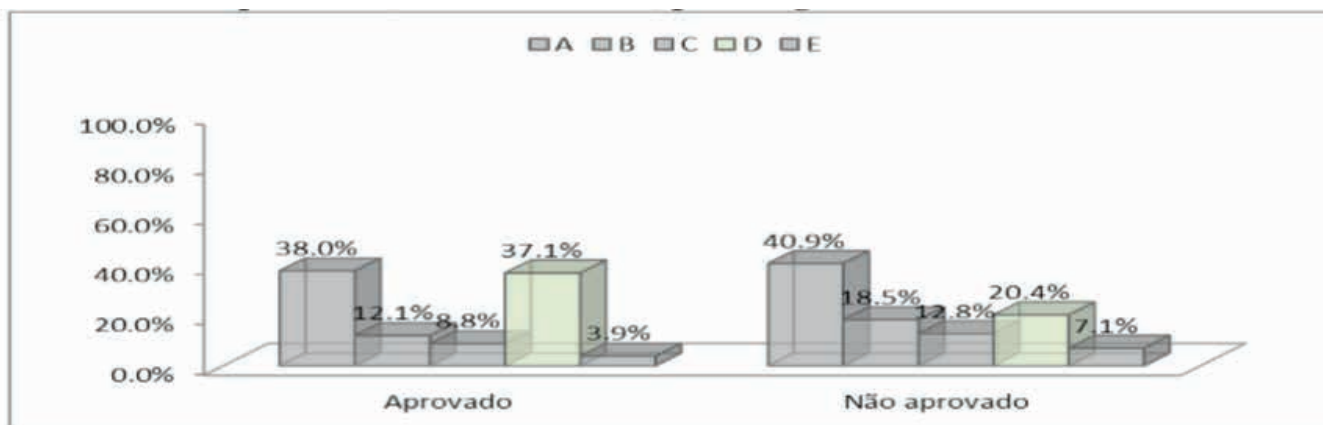
O Distrator A, na amostra estudada, como mostra o gráfico XX, teve a maior marcação – tanto para os aprovados, quanto para os não aprovados –, considerando-se todas as opções de resposta, inclusive o gabarito. Muito provavelmente, na marcação dessa resposta, o erro não ocorreu por um conceito de Moda enviesado, pois, ao assinalar o item “b”, $\text{Moda}=2$, parece ter como fundamento o valor que mais se repete no quadro fornecido na questão. Daí, possivelmente, o erro está na falha de interpretação correta do texto exposto na questão (não deve ter considerado a entrada e a saída de pessoas no elevador), por conseguinte, não deve ter preparado os dados sobre os quais se deveria identificar a Moda.

Para o Distrator B, o erro, possivelmente, advém do equívoco de se confundir a moda com a sua respectiva frequência de ocorrência. Somos testemunhas de que esse é um fato corriqueiro quando se ensina a Moda. Há uma tendência em se confundir Moda com o número de repetições da observação. No caso em tela, tanto o valor 2, exposto no quadro (associado à informação das pessoas que entram no elevador), quanto o valor 5 (gabarito) para quem fez os devidos cálculos, ambos têm frequência 3.

No que tange ao Distrator C, é provável que nesse caso, o erro denuncie que o conceito de Moda está com graves lacunas em sua formação. Supomos que o erro na marcação desse distrator foi assumir como sendo a Moda, o maior valor dentre aqueles associados às pessoas que entram no elevador, no caso, 4.

Quanto ao Distrator E, pensamos que, tal como no Distrator C, o conceito de Moda carece, ainda, ser efetivamente trabalhado, pois, ao atribuir o valor 6 para essa medida – o maior valor dentre os que aparecem indicando o fluxo de saída do elevador – podemos inferir que a identificação da Moda foi realizada sem se considerar a frequência de ocorrência associada a ela, a qual é o fator determinante para se obter a Moda.

A seguir exibimos o gráfico que trata dos percentuais associados às respostas da Questão 150 do caderno amarelo, ENEM 2016, distinguindo, os aprovados dos não aprovados via SISU- 2017, para ingresso na UFRN.



Percentuais das respostas da Questão 150 (caderno amarelo) ENEM 2016, dos aprovados e não aprovados, via SISU-2017, para ingresso na UFRN.

Questão No. 167 - Enem 2016 – Caderno de referência: Amarelo

De acordo com a matriz de referência do ENEM/2016, essa questão está vinculada à habilidade 29: Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação, sendo explorado em seu conteúdo as medidas de tendência central (média).

QUESTÃO 167

Preocupada com seus resultados, uma empresa fez um balanço dos lucros obtidos nos últimos sete meses, conforme dados do quadro.

Mês	I	II	III	IV	V	VI	VII
Lucro (em milhões de reais)	37	33	35	22	30	35	25

Avaliando os resultados, o conselho diretor da empresa decidiu comprar, nos dois meses subsequentes, a mesma quantidade de matéria-prima comprada no mês em que o lucro mais se aproximou da média dos lucros mensais dessa empresa nesse período de sete meses.

Nos próximos dois meses, essa empresa deverá comprar a mesma quantidade de matéria-prima comprada no mês

- A** I.
- B** II.
- C** IV.
- D** V.
- E** VII.

Figura 3 – Questão 167 do caderno amarelo, ENEM 2016.

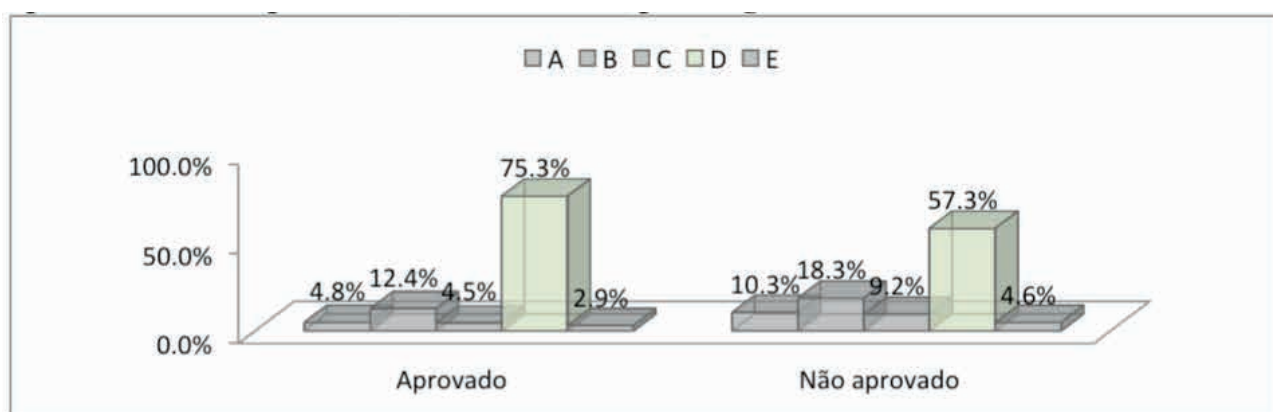
Essa questão é muito simples, e explora a definição de média aritmética a qual, dentre as Medidas de Tendência Central, é a mais utilizada. Talvez por isso, tenha alcançado alto percentual de acerto (75,3% entre os aprovados e 57,3% entre os não aprovados, conforme se verifica no gráfico 3). O participante deveria apenas calcular a média entre os lucros mensais e depois, com base no resultado dessa média (31), deveria escolher, dentre os valores expostos no quadro, o lucro que mais se aproximou desse valor.

Gabarito: Cálculo da média dos lucros:
$$\bar{X} = \frac{37+33+35+22+30+35+25}{7} = 31 \text{ milhões}$$
 Portanto, letra D

Em relação ao Distrator **A**, inferimos que o erro cometido pode estar associado em se confundir o maior lucro (o valor 37) que aparece no quadro, com a média.

No tocante ao Distrator B, é possível que o erro tenha acontecido porque 33 é o valor do lucro, maior e mais próximo da média (31).

Em relação aos distratores C e E, parece-nos que as respostas foram aleatoriamente marcadas. Essa justificativa é plausível no contexto do ENEM, visto que este é um exame de larga escala que exige do participante muito tempo na leitura e interpretação em cada questão. Daí é perfeitamente aceitável que, chegando próximo ao término do tempo (os fiscais de sala avisam sobre isso), é possível que a partir daí os participantes marquem aleatoriamente as questões que não foram feitas, ou porque não sabiam, ou por não haver mais tempo para resolvê-las.



Percentuais das respostas da Questão 167 (caderno amarelo) ENEM 2016, dos aprovados e não aprovados, via SISU-2017, para ingresso na UFRN.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, concluímos que, possivelmente, a carência de conhecimentos associados a conteúdos da Estatística Descritiva, aliada ao pouco domínio quanto à leitura e interpretação dos textos das questões tenham sido os fatores determinantes para os erros representados nos distratores. Em vista disso, deixamos aqui um recado à formação docente: que sejam trabalhados com mais afinco os referidos conteúdos e *pari passu* a leitura e interpretação de textos; esta é uma condição *sine qua non* para que questões, como as do ENEM, sejam corretamente resolvidas.

Assim, ao término desta caminhada dialógica com os autores que arrimaram nossas reflexões sobre o erro na sua dimensão didático-pedagógica, gostaríamos de ressaltar a necessidade de ações que interfiram na formação docente de modo que possam provocar mudanças significativas na percepção do professor sobre o erro na referida dimensão. Por fim, esperamos que as discussões aqui desenvolvidas possam contribuir, de alguma forma, para aprimorar a formação docente de modo que, com uma formação de maior qualidade, os bons frutos do trabalho do professor se manifestem, também, nos resultados do ENEM.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio. Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.

CURY, Helena Noronha. **As concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos**. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994

_____. **Análise de erros**: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Pedagogia de projetos**: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, Jansen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INEP. **Matriz de referências do ENEM 2016**.2016

PINTO, Neuza Betoni. **O erro como estratégia didática**. Campinas:Papirus, 2000.

TORRE, Saturnino. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROPRIEDADES DA ÁGUA E OS EVENTOS BIOLÓGICOS: APRENDIZAGEM A PARTIR DO ENSINO DE CIÊNCIAS POR INVESTIGAÇÃO

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 10/01/2020

Gláudia Martins Balbino da Silva

Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Exatas e da Natureza-UFPB CCEN. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia- PROFBIO. <http://lattes.cnpq.br/7874685153049791>

RESUMO: Ensino por Investigação é um método pedagógico que possibilita ao estudante compreender as bases científicas que levam ao conhecimento. Este modelo estimula a observação, reflexão, discussão, coleta de dados, criação de hipóteses, análise de fenômenos e fatos, bem como a comunicação de seus resultados. Neste trabalho inclui-se uma Sequência Didática (SD), contendo atividades diversificadas, tendo a Biologia como uma ciência experimental, valorizando o protagonismo juvenil como essencial para a construção do conhecimento. Objetiva-se verificar a aprendizagem acerca das propriedades da água enquanto elemento fundamental aos sistemas biológicos, numa perspectiva de Ensino por investigação em uma escola da rede estadual da Paraíba. É um trabalho

com abordagem qualitativa, do tipo etnografia escolar, pela de interação do pesquisador com o objeto pesquisado. Foi desenvolvido em duas turmas de terceiras séries do Ensino Médio, totalizando sessenta estudantes. A aplicação da SD a partir da abordagem investigativa garantiu adesão significativa dos estudantes, demonstrando seu papel na aproximação dos conteúdos e favorecendo a interação entre os pares nas atividades. Verificamos um aproveitamento superior a 70% no desempenho dos alunos quando suas avaliações não consistiram em provas tradicionais. Os resultados foram obtidos pela análise das atividades realizadas pelos estudantes durante o processo. Obteve-se 85% de aprovação da metodologia pelos estudantes. O trabalho aqui descrito, favorece a aprendizagem sobre a água e suas propriedades, sobretudo contribui para a alfabetização científica, contemplando o protagonismo estudantil. Consideramos que esta Sequência Didática se constitui em produto inovador em ensino, porquanto sua aplicação tenha se mostrado eficiente no estudo da temática apresentada.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por Investigação, Ensino Médio, Propriedades da água.

WATER PROPERTIES AND BIOLOGICAL EVENTS: LEARNING FROM RESEARCH SCIENCE TEACHING

ABSTRACT: Teaching by Research is a pedagogical method that enables the student to understand scientific basis that leads to knowledge. This model stimulates observation, reflection, discussion, data collection, hypothesis creation, analysis of phenomena and facts, as well as communication of their results. This work includes a Didactic Sequence (DS), which counts with diversified activities, having Biology as an experimental science, recognizing the value of youth's protagonism as essential for the construction of knowledge. The objective is to verify the learning about water properties as a fundamental element to biological systems, from the perspective of teaching by research at a public school in the State of Paraíba. This is a work with qualitative approach, as a school ethnography type, by the interaction between the researcher and the studied object. It was developed on two Third Grade Classes and totalize sixty students. The application of DS from the investigative approach warranted significant student adherence, showing its role in the approach of the contents and encouraging the interaction between peers in the activities. We verified a student achievement beyond 70% when their evaluations did not consist of traditional exams. Results were obtained by analyzing the activities performed by the students during the process. The students obtained 85% of approval on the methodology. The work described here benefits the learning about water and its properties, it especially contributes to scientific literacy, contemplating student protagonism. We consider this Didactic Sequence an innovative product in teaching, since its application has been efficient in the study of the presented subject.

KEYWORDS: Teaching by Research, High School, Water Properties

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por escopo verificar a aprendizagem acerca das propriedades da água, enquanto meio vital aos sistemas biológicos, numa perspectiva de Ensino por Investigação em uma escola da rede pública do Estado da Paraíba. O Ensino por Investigação é um método pedagógico que possibilita ao estudante compreender as bases científicas que levam ao conhecimento, através do estímulo à observação, à reflexão, à discussão, à coleta de dados, à criação de hipóteses, à análise de fenômenos e fatos, assim como à comunicação de seus resultados.

Esta produção apresenta metodologia com abordagem qualitativa, do tipo etnografia escolar, pela possibilidade de interação do pesquisador com o objeto pesquisado. Para tanto, foi elaborada uma Sequência Didática, contendo atividades diversificadas, embasadas nas diretrizes que concebem a Biologia como uma ciência experimental e que valoriza o protagonismo juvenil como essencial para

a construção do conhecimento. A referida Sequência Didática foi desenvolvida em quatro encontros, com duas horas/aula cada um, em duas turmas de terceiras séries do Ensino Médio, bastante diversificada e composta principalmente por adolescentes de 15 a 19 anos, totalizando sessenta e dois estudantes.

A escolha das turmas para a aplicação da pesquisa se deu a partir da análise dos resultados obtidos no primeiro bimestre de 2019, segundo a qual obtivemos desempenho insatisfatório dos estudantes. Essa análise foi realizada a partir do Conselho de Classe ocorrido ao término do primeiro bimestre. Concluiu-se, portanto, que as turmas necessitavam de intervenção pedagógica mais efetiva, com a proposição de atividades diferenciadas, que motivassem e promovessem o desenvolvimento de habilidades e competências adequadas à realidade dos seus estudantes.

A aplicação da Sequência Didática a partir da abordagem investigativa garantiu uma adesão bem significativa dos educandos, demonstrando seu importante papel na aproximação dos conteúdos aos estudantes, favorecendo a interação entre os pares nas atividades. Verificamos também um aproveitamento superior a 70% no desempenho dos alunos, quando suas avaliações não consistiram em provas tradicionais. Os resultados foram obtidos pela análise das atividades realizadas pelos estudantes durante o processo. Revelou-se também que 85% dos discentes da amostra aprovaram a metodologia utilizada.

O trabalho aqui descrito, favorece a aprendizagem sobre a água e suas propriedades, contribuindo, sobretudo, para a alfabetização científica e contemplando o protagonismo estudantil. Consideramos, portanto, que esta metodologia se constitui em produto inovador em ensino, porquanto sua aplicação tenha se mostrado muito eficiente no estudo da temática apresentada.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O presente trabalho é uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo Etnografia Escolar, pela possibilidade de interação do pesquisador com o objeto pesquisado. É resultado da aplicação da Sequência Didática intitulada “**Química da Vida: água e suas propriedades**”, desenvolvida numa escola da rede pública da Paraíba, nas terceiras séries do Ensino Médio, em consonância com o Plano de Intervenção Pedagógica da escola, e em caráter interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Foram realizados quatro encontros, com o seguinte roteiro: problematização, leitura de texto/imagem, socialização e avaliação, incluindo duas aulas com atividades experimentais, que culminaram na Exposição Pedagógica, com a exposição de

trabalhos e desenvolvimento de atividades experimentais para os alunos da escola.

Durante esse período, os estudantes envolvidos diretamente na SD, participaram, interagiram, construíram ideias, produziram relatórios, confeccionaram cartazes e desenvolveram atividades de experimentação. Também socializaram as construções a partir de apresentações individuais e coletivas.

A avaliação foi contínua, de modo a identificar as conquistas e possíveis problemas no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, fizemos atividades diversas, que permitiram o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, auxiliando na formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo e participativo. Para isso, contamos com a participação dos estudantes nos diversos desdobramentos da SD, atuando como protagonistas de sua aprendizagem. Portanto, podemos concluir que avaliação foi construída a partir da observação participante, tendo por base algumas categorias, como a participação, interatividade, elaboração de hipóteses/ ideias, habilidade de leitura, habilidade de fazer questionamentos e protagonismo.

Primeiro encontro: a sequência didática foi apresentada à turma de forma a inseri-los no contexto a ser desenvolvido. Fizemos uma preparação para a aula com a exibição de um vídeo “water- liquid awesome”, disponível em: https://youtu.be/HVT3Y3_g. Em seguida, os estudantes desenvolverem uma atividade investigativa com uma experimentação.

Para resolver o problema proposto, pesquisaram na internet, demonstraram e explicaram os achados para o restante da turma, que participou até o fim da aula. Fizemos a mediação quando foi necessário. Avaliamos a participação, interação e a construção de ideias acerca do tema, além da elaboração de respostas e da apresentação à turma.

Segundo encontro: dividimos a turma em quatro grupos, que deveriam escolher uma propriedade da água para ser trabalhada e identificar um ou mais eventos biológicos, nos quais a propriedade selecionada estaria envolvida e, a partir daí, pesquisar uma maneira de demonstrar essas propriedades da água na aula seguinte.

Cada equipe recebeu material para leitura, elaboração dos cartazes e das atividades experimentais que seriam apresentadas pelo grupo. Ao término desse encontro, tínhamos roteiro e cartazes prontos para a aula seguinte. A avaliação foi realizada pela interação e participação dos estudantes na atividade e pela construção da apresentação da aula seguinte.

Grupo 1: polaridade e a solubilidade dos líquidos corporais/sangue;

Grupo 2: estrutura dimensional da molécula e os ambientes aquáticos;

Grupo 3: movimento browniano/difusão e a atividade celular;

Grupo 4: calor específico e o controle térmico nos ecossistemas.

Terceiro encontro: tivemos a apresentação das atividades planejadas na

aula anterior. Cada equipe montou sua bancada com as carteiras disponíveis e apresentou suas construções para a turma. Cada grupo apresentou a propriedade da água determinada com a mostra de cartazes e atividade experimental, explicando como cada propriedade se estabelece na natureza. Ao final, fizemos comentários acerca da atividade desenvolvida e dos conhecimentos construídos nessa aula, reelaborando e fortalecendo os principais conceitos aprendidos. A avaliação foi consolidada a partir da participação dos estudantes em cada uma das etapas da aula.

Quarto encontro: nosso último encontro referente à SD, ocorreu com o objetivo de expor as construções pedagógicas obtidas pelas turmas para os outros estudantes e professores da escola. Foi um dia divertido e de grande aprendizado. Como tivemos muitos cartazes e atividades de experimentações diversas, expusemos os materiais na sala de aula, e a partir das visitas recebidas, os estudantes foram apresentando e tirando dúvidas. A avaliação se deu através da exposição dos cartazes e a apresentação das construções para os estudantes das outras turmas. Nesse momento, de descontração e de alegria, pudemos fazer uma avaliação do trabalho acompanhada de uma autoavaliação da participação dos estudantes nas atividades.

DESENVOLVIMENTO

O estudo da água e suas propriedades integra o rol das competências indicadas na Base Nacional Comum Curricular (2019), cuja redação orienta a utilização de modelos explicativos e também dos elementos fundamentais ao saber científico, visando o estudo e aprofundamento, dentre outras coisas, sobre Matéria, Energia, Vida, Evolução, Terra e Universo, dos quais a água, com suas propriedades, constitui-se como elemento necessário sob o ponto de vista biológico.

A esse respeito, a BNCC (2018) indica a:

(...) elaboração, a interpretação e a aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais e sistemas tecnológicos da “exercício da curiosidade intelectual através da abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. Contempla ainda os conceitos mais amplos como das temáticas Matéria, Energia, Vida, Evolução, Terra e Universo, considerando ainda uma contextualização com social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia (BNCC, 2018).

Nesse sentido, Demerval Saviani (1999) observa bem o caráter social e de grande relevância da Escola para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca de diversas questões da vida dos estudantes. Senão, vejamos:

A Escola deve propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como aos rudimentos desse saber. (p.23) E ainda, a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, atitudes, hábitos, símbolos sob aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas... (SAVIANI, 1999.p.29)

Fortalecendo a visão da escola como ambiente importante para abordar a temática da química da vida, faz-se necessário vislumbrar o seu principal objetivo, que é a formação do cidadão. Ser cidadão, para Kindel (2012), significa participar e lidar, com segurança, com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente. A escola, por sua vez, é um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades e competências para uma vida plena.

O estudante precisa passar pelos processos da aprendizagem e a implementação da presente sequência didática se configura como ferramenta de grande valor educativo, com bom potencial no atendimento dos objetivos. Nessa esteira de pensamento, Paulo Freire (1996) alerta que, em condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26).

Para Freire (1996), a relação que se estabelece entre educador e educando é alicerçada pelo princípio do aprendizado mútuo. O autor não considera que exista uma verdade absoluta trazida pelo professor para a sala de aula, uma vez que o aluno já traz consigo conhecimentos prévios e, conseqüentemente, sua visão de mundo. Dessa forma, o trabalho com a sequência fomenta a relação e a construção dos conhecimentos desejados a partir do protagonismo dos estudantes.

Por oportuno, cumpre salientar, ainda, que a aplicação desta SD é capaz de desenvolver diversas habilidades dos educandos, numa relação interdisciplinar, visto a utilização de leitura e construção de textos, pesquisa de dados, interpretação dos resultados, dentre outros recursos fortalecedores de disciplinas como a Língua Portuguesa, Matemática e Química, por exemplo.

Retornando ao tema, o entendimento da água como uma molécula imprescindível à vida, bem como de sua relação aos inúmeros fenômenos biológicos, faz-se necessário aos estudantes do ensino médio, haja vista a peculiaridade deste elemento frente à outros compostos existentes. Por isso, a referida sequência didática foi planejada e executada, obtendo como resultado a construção de competências necessárias à compreensão das propriedades da água, quais sejam: capilaridade, tensão superficial, solubilidade, movimento browniano e calor específico. E da relação destas propriedades com os mais diversos fenômenos biológicos a ela

relacionados.

Para atender a esse objetivo, as atividades que compõem a Sequência Didática em questão foram selecionadas de modo a valorizar e promover os estudantes. Tratam-se de atividades dinâmicas, variadas, práticas e bem direcionadas, valorizando a atitude, a realidade individual e os conhecimentos prévios de cada discente. Escolhemos um educar para a vida, de forma contextualizada, sistemática, no qual o professor e a comunidade escolar contribuem de maneira importante na formação de cidadãos críticos capazes de atuar, favoravelmente, na construção dos conhecimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da implementação desta sequência didática, observou-se um avanço na maioria dos estudantes em competências como o domínio da Língua Portuguesa; compreensão de fenômenos biológicos (movimento da seiva nas plantas, transporte de gases através de plasma sanguíneo, resfriamento do corpo pela transpiração); enfrentamento de desafios (seleção, organização e interpretação de dados e informações representadas em situações diferentes e tomada de decisões); construção de argumentos através da dissertação de textos e elaboração do relatório de prática; além de melhora na elaboração de propostas de intervenção, respeitando e considerando os valores humanos e a diversidade sociocultural. A proposta interdisciplinar aqui mencionada valoriza e pressupõe o estabelecimento de uma relação própria ao desenvolvimento das habilidades mencionadas. Assim, o professor enquanto mediador dos processos educativos deve estar atento e atualizado para estabelecer as relações necessárias ao educando (NICARETTA;BUENO, 2011 p08).

Pensar de forma interdisciplinar na escola aponta para a busca do desenvolvimento de diferentes competências e habilidades do educando, a partir de fontes e linguagens diversas. Todavia, observa-se na prática escolar uma associação ou melhor ainda, uma junção de disciplinas em torno de temas, considerados comuns para essas disciplinas, sem querer promover o diálogo entre áreas do conhecimento ou a unidade do trabalho pedagógico. Deve superar essa visão equivocada da interdisciplinaridade na escola (SILVA, 2010).

Com as conquistas alcançadas, os objetivos desejados pela implementação desta sequência didática foram, em sua maioria, atendidos. Portanto, os estudantes conseguiram, dentre outras coisas: **identificar** a natureza bipolar da molécula da água; **descrever** a formação de pontes de hidrogênio na água; **entender** o movimento browniano; **reconhecer** as propriedades da água nos fenômenos biológicos; **compreender** a água como solvente universal; **responsabilizar-se** pessoalmente pela própria saúde, adotando hábitos de autocuidado, respeitando

as possibilidades e limites do próprio corpo, **sensibilizar** para o uso responsável da água no nosso dia a dia.

A aplicação da Sequência Didática, a partir da abordagem investigativa, garantiu uma adesão bem significativa dos estudantes, demonstrando seu papel importante na aproximação dos conteúdos aos educandos, favorecendo a interação entre os pares nas atividades. Verificamos também um aproveitamento superior a 70% no desempenho dos alunos, quando suas avaliações não consistiram em provas tradicionais. Os resultados foram obtidos pela análise das atividades realizadas pelos estudantes durante o processo. Revelou-se que 85% dos estudantes da mostra aprovaram a metodologia.

Utilizar atividades investigativas como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e a agir sobre o seu objeto, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação casual para o resultado de suas ações e/ou interações (AZEVEDO, 2006).

Podemos perceber que no ensino por investigação, a tônica da resolução de problemas está na participação dos alunos e, para isso, o aluno deve sair de uma postura passiva e aprender a pensar, elaborando raciocínios, verbalizando, escrevendo, trocando ideias, justificando suas ideias (AZEVEDO, 2006).

Portanto, o trabalho aqui descrito, favorece a aprendizagem sobre a água e suas propriedades, contribuindo, sobretudo, para a alfabetização científica e contemplando o protagonismo estudantil. Consideramos, portanto, que esta Sequência Didática se constitui em produto inovador em ensino, porquanto sua aplicação tenha se mostrado muito eficiente no estudo da temática apresentada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha por uma abordagem investigativa para trabalhar temas relacionados às propriedades da água na escola, com atividades de investigação e experimentação em sala de aula, sem dúvida, potencializou a construção de uma aprendizagem significativa para os estudantes. A utilização do roteiro de aula, da abordagem investigativa, dos vídeos, do respeito aos saberes prévios, do trabalho em equipe, das discussões, pesquisas, realização das atividades de experimentação, da valorização à participação, a comunicação das construções, tudo favoreceu o protagonismo e o trabalho investigativo e experimental dos educandos.

A produção dos trabalhos acerca do tema pelas equipes deixou evidente que alcançamos os objetivos. A partir deste trabalho, foi possível observar estudantes mais sensíveis em relação à importância da água para a manutenção da vida no planeta, bem como às novas metodologias utilizadas. Geramos informações

para a comunidade escolar e colaboramos para a construção de conhecimentos importantes para a vida dos jovens e demais componentes da escola.

Assim, concluímos que a aplicação desta Sequência Didática promoveu um desenvolvimento de diversas habilidades nos educandos, visto a utilização de leitura e construção de textos, relatório, pesquisa, interpretação de dados, dentre outros recursos, fortalecendo os conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática e nas Ciências da Natureza. Ao educar de forma contextualizada e sistemática, o professor e a comunidade escolar contribuíram sobremaneira para a formação de cidadãos críticos, capazes de atuar, favoravelmente, na melhoria na aprendizagem dos estudantes. Sendo, dessa forma, um campo aberto à pesquisa e à replicação da presente sequência de atividades.

Atividades didáticas bem planejadas em sequência têm impactos na vida do estudante e também do professor. A reflexão realizada no planejamento pressupõe crescimento e amadurecimento profissional. Se for realizada por mais de um professor, amplia as possibilidades de trocas e, conseqüentemente, de saberes. A utilização de sequências didáticas qualifica, portanto, a prática docente no ensino de Biologia. Mais que isso, possibilita ao professor retirar-se da rotina de atividades expositivas, tão cansativas para todos os participantes, modificando e incluindo novas tecnologias ao trabalho.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M.C.P.S. **Ensino por Investigação: problematizando as atividades em sala de aula.** In: NICARETTA, Giselle Marquete; BUENO, Marco Aurélio Pereira. **O uso de mídias no ensino de ciências por Investigação.** Curitiba/PR, 2011.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular,** Brasília, 2018.

BRASIL.. MEC; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL.MEC. SEF. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental.** Brasília, 1998.

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

FERRAZ, Ana Paula; BELHOT, Renato. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais.** Gest. Prod., São Carlos, v.17, n. 2, p. 421-431, 2010.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A docência em Ciências Naturais: construindo um currículo para o aluno e para a vida.** Erechim: Edelbra, 2012.

NICARETTA, Giselle Marquete; BUENO, Marco Aurélio Pereira. **O uso de mídias no ensino de ciências por Investigação.** Curitiba/PR, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA JR, N. **O cinema como proposta interdisciplinar na sala de aula: uma reflexão em cena**. In: NICARETTA, Giselle Marquete; BUENO, Marco Aurélio Pereira. **O uso de mídias no ensino de ciências por Investigação**. Curitiba/PR, 2011.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO ELA É AVALIADA POR SEUS PROTAGONISTAS?

Data de aceite: 27/03/2020

Isabel Cristina de Aguiar Orquiz

Mestra em Educação, UFSM/RS. Especialista em Gestão Escolar com ênfase em: Administração, Supervisão e Orientação Escolar, UFSM/RS. Pedagoga, FAFRA/RS. Docente efetiva, UFPI, CSHNB, Picos/PI. isabelorquiz@ufpi.edu.br

Jhennife Renniele de Sousa Costa Costa

Pedagoga, UFPI, CSHBN, Picos/PI. jeehrennielly@outlook.com

Fabiola de Sousa França França

Pedagoga, UFPI, CSHBN, Picos/PI. fabiola.sousa2014@hotmail.com

Pollyanna Carvalho Ferreira Ferreira

Pedagoga, UFPI, CSHBN, Picos/PI. pollyannacarvalho@yahoo.com.br

Rosa Mirian de Lima Medeiros Medeiros

Pedagoga, UFPI, CSHBN, Picos/PI. mirianlimaloirinha@gmail.com

RESUMO: Esta pesquisa versa sobre a Educação de Jovens e Adultos, considerando aspectos avaliados por seus protagonistas. Caracteriza-se como um estudo descritivo com abordagem qualitativa, desenvolvida em uma escola que possui a oferta da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Picos, Piauí. Sua realização nasce da questão problema: Quais as contribuições

na formação pessoal e profissional dos alunos e a relevância da modalidade EJA na visão de seus professores? Considerando a temática em voga, desenhamos como objetivo: Identificar as dificuldades vivenciadas por alunos e professores no contexto escolar da modalidade EJA. Como instrumento de coleta de dados, lançamos mão do questionário, enquanto as análises dos achados se deram à luz do referencial teórico utilizado no estudo. Assim, o aporte teórico do estudo tem autores como, Haddad (1991), Vieira (2004), Soares (2002), Perrenoud (1999), LDB n°. 9.394/96, Minayo (2001), Richardson (2012). Portanto, dar oportunidade a jovens e adultos, no que tange a sua escolarização é relevante para que tais sujeitos possam transformar sua realidade no contexto social, político e profissional, essenciais para o exercício consciente da cidadania.

PALAVRA-CHAVE: Modalidade EJA. Alunos e Professor. Contribuições formação pessoal e profissional. Contexto Social, Político, Profissional.

INTRODUÇÃO

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE A EJA).

Alfabetizar jovens e adultos não é apenas um ato de ensino–aprendizagem, é a construção de uma perspectiva de mudança, ao contrário do período da colonização no Brasil, quando nas poucas escolas da época só havia atendimento escolar para pessoas bem-nascidas, ou seja, das classes média e alta. Nesse cenário, a maior parte da população era excluída do processo de escolarização, logo as classes pobres não possuíam nenhuma instrução escolar e, quando recebiam, era de forma indireta. Neste contexto, pode-se perceber que a EJA, até pouco tempo, não era vista como necessária, pois foi a partir das transformações no processo de trabalho concomitante com as demandas do modelo industrial que esse conceito mudou e surgiu a necessidade de um “operário pensante”. Registra-se que, com a vinda da família Real para o Brasil, implantou-se o processo de escolarização de adultos, com o objetivo de preparar serviços habilitados para as exigências da corte, para cumprirem as tarefas exigidas pelo Estado.

Diante desse quadro, surge a necessidade da implantação de políticas públicas para assegurar esta modalidade de ensino, tendo em vista que as mesmas não têm cumprido o seu papel de assegurar um ensino de qualidade que amenize o quadro de analfabetismo existente. É visível a falta de compromisso do Estado em ofertar a EJA, esta modalidade de ensino que deve ser oferecida com o intuito de contemplar as pessoas (semi) analfabetas, por meio de uma educação de qualidade que possibilite uma formação pessoal e profissional adequada, para que estas possam ter uma participação significativa na sociedade contemporânea. A LDB nº 9394/96, no Artigo nº. 37, estabelece que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. No parágrafo §2º, cita que o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

A Educação de Jovens e Adultos / EJA é de grande relevância tanto no âmbito social e político como profissional, possibilitando que tais sujeitos possam transformar o meio em que vivem, obtendo a ascensão através da educação. Contudo, é preciso superar paradigmas de que o ensino da EJA seja inferior ao regular, quando na realidade o que falta é uma formação específica para essa modalidade de ensino.

Nessa tessitura, questionamos: Quais as contribuições na formação pessoal e profissional dos alunos e a relevância da modalidade EJA na visão dos professores? Diante dessa inquietação, definimos como objetivo identificar as dificuldades vivenciadas por alunos e professores no contexto escolar da modalidade EJA, em unidade escolar da rede estadual de ensino, localizada em bairro periférico na cidade de Picos-PI.

Para o desenvolvimento dessa investigação, optamos pela pesquisa qualitativa com abordagem descritiva, considerando as concepções sobre a importância e as contribuições da Educação de Jovens e Adultos / EJA, para a formação política, profissional e cidadã para seus protagonistas. Sobre essa investida, podemos dizer que é um modelo de pesquisa mais flexível e possível de se realizar. Nas palavras de Minayo (2001, p. 46), “A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Passemos a apresentação do aporte teórico do estudo, construído com base em estudos realizados por pesquisadores da temática e alguns aspectos legais.

APORTE TEÓRICO DO ESTUDO

A História da Educação de Jovens e Adultos - EJA apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. Inicialmente, a alfabetização de adultos para os colonizadores tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos tivessem condições de ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da consolidação de um sistema público de educação elementar no país. A Constituição Federal de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Em 1945 surgiram muitas críticas aos adultos analfabetos. Entretanto, a luta com garra e dedicação por uma educação de qualidade para todos fez com que a educação de adultos ganhasse destaque na sociedade.

Através da Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, abre-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. No meio urbano visava à preparação de mão de obra alfabetizada para atender às necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, visava a fixar o homem no campo, além de integrar os imigrantes e seus descendentes nos estados do Sul.

Em 1949, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos vem como outra atividade que colabora com as iniciativas para que se mude o cenário no que diz respeito à educação da pessoa adulta.

Nos anos 50, é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e, na década de 1960, o Movimento da Educação de Base (MEB). Logo após, em 1967, o governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.

Na década de 70 destaca-se no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 5692/71. Na visão de Haddad (1991), os Centros de Estudos Supletivos não atingiram seus objetivos verdadeiros, pois não receberam o apoio político nem os recursos financeiros suficientes para sua plena realização. Além disso, seus objetivos estavam voltados para os interesses das empresas privadas de educação.

Nos anos 80 foi possível implantar a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação.

Somente em 1996, surge a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394/96, que reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público, sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência (BRASIL, 1996). Ainda a década de 90, podemos mencionar o Programa Alfabetização Solidária PAS – criado pela Comunidade Solidária.

Em 2003, o governo federal criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, lançando então o Programa Brasil Alfabetizado, nele incluídos o Projeto Escola de Fábrica (voltado para cursos de formação profissional), o PROJOVEM (com enfoque central na qualificação para o trabalho, unindo a implementação de ações comunitárias) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) (VIEIRA, 2004).

O adulto analfabeto defronta-se com a sociedade letrada e necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois, ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos (FRIEDRICH et.al, 2010).

A partir desta pesquisa, consideramos necessário proceder ao exame da legislação vigente, pois esta indica as diretrizes do trabalho educativo e da formação

dos educadores dessa e das demais modalidades de ensino. Para tanto, explorar os aspectos legais é útil e possui caráter informativo, uma vez que a socialização das políticas públicas permite que os educadores conheçam as possibilidades e os limites da atuação docente, podendo fazer uso das orientações contidas nos textos legais por meio do conhecimento de seus direitos e dos direitos dos educandos. Assim, é importante a análise sobre este estudo que tem por finalidade trazer nossas vivências enquanto profissionais da Educação da modalidade EJA e a estreita relação do fazer pedagógico e do ideal ao real.

Começaremos por demonstrar a evolução conceitual da educação das pessoas jovens e adultas a partir da década de 1970, quando foi instituído o ensino supletivo e posteriormente, na década de 1990, quando houve o alargamento do conceito de suplência e suas implicações na prática docente.

Segundo a legislação educacional brasileira, a Educação de Jovens e Adultos foi legalmente reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 como uma das modalidades do ensino fundamental que integra a Educação Básica. Ao ser alçada a tal status, reflete considerável avanço conceitual sobre sua antecessora, a Lei LDB 5692/71, que instituiu o Ensino Supletivo.

De acordo com Soares (2002, p. 12),

[...] a LDB 9394/96 [...], nos artigos 37 e 38, que dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos, a lei incorporou a mudança conceitual de EJA que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Consideramos pertinente reafirmar que a mudança do antigo Ensino Supletivo para a atual Educação de Jovens e Adultos não se trata apenas de uma “atualização vocabular”, conforme nos esclarece Soares (2002). A atual denominação dessa modalidade de ensino traz embutida uma nova concepção para essa educação, através da inclusão de aspectos conceituais que a caracterizam e norteiam sua efetivação junto ao público atendido.

É importante lembrar que, para a época em que foi promulgada, a Lei LDB 5.692/71 foi inovadora, pois introduziu o conceito de supletividade. Até então, nenhuma outra legislação federal havia contemplado a educação de pessoas jovens e adultas.

Em concordância com a Constituição Federal (1988), a Lei LDB 9.394/96, na seção V, do Capítulo II, do Título V, prevê no Artigo 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. No Parágrafo 1º cita - Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e aos adultos, que não puderam

efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas como as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O parágrafo 1º, do Artigo 37, da Lei LDB 9.394/96, pode ser considerado um marco legal na história da Educação de Jovens e Adultos, pois, ao assegurar oportunidades educacionais apropriadas ao alunado, considerando suas condições de vida e de trabalho, lança as bases para a caracterização desse tipo de educação enquanto uma modalidade de ensino, o que pressupõe a seleção de conteúdo, de metodologias, de estratégias pedagógicas, de materiais didáticos que atendam às especificidades dos alunos. Enfim, configura-se conforme as características e necessidades próprias do trabalho educativo voltado ao atendimento dos educandos jovens e adultos.

Destacamos o Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). Isso diz respeito à valorização dos saberes dos educandos, ao aproximar as vivências de outras práticas sociais da educação escolar, por meio da valorização das experiências formativas proporcionadas por outros ambientes, que não o escolar.

Em seu Artigo 6º, a Lei LDB 9394/96 trata da formação dos docentes para a Educação Básica em geral, o que inclui o ensino fundamental em todas as suas modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos. A legislação estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com os educandos dessa modalidade de ensino, atendendo às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Essa conquista legal representa um avanço que se refere à formação dos educadores, pois, além de prever a necessidade de formação adequada, estabelece que sejam respeitadas as características específicas dos alunos, inclusive sua condição de trabalhadores.

Portanto, é importante a análise destes aspectos, pois eles firmam a caminhada da Educação de Jovens e Adultos e apontam as diretrizes para a formação dos educadores dessa modalidade educativa, no intuito de destacar a relação entre educadores e educandos no reconhecimento dos saberes dos educandos no ambiente escolar e suas características, que podem dar-se por meio do diálogo entre ambos no processo educativo. A efetivação na prática pedagógica pode resultar em um ganho qualitativo, pois contribui para a formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois é algo que vai além da dimensão das competências técnicas e requerem um posicionamento pessoal do educador.

Diante do exposto, cabe aludir o Parecer nº 11/2000, CNE/CEB, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Relator(a) Conselheiro(a): Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em:10.05.2000. Tal Parecer apresenta fundamentos, conceito e funções da EJA, bases legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA, formação docente para a EJA, metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, relação com o mundo do trabalho e outros aspectos.

Na sociedade em que vivemos, onde o professor é visto apenas como um reproduzidor de conhecimento, é visível a sua desvalorização profissional, entretanto existe uma necessidade do seu trabalho enquanto mediador no processo de formar cidadãos capazes de superar o fracasso e as desigualdades escolares. Destarte é de grande importância repensar a formação inicial e contínua do professor, pois, a partir de suas práticas pedagógicas, o educador necessita refletir sobre suas práticas no contexto escolar, já que ser professor não é uma atividade burocrática por meio da qual se pode adquirir conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, o educador é responsável por desenvolver em seus alunos o processo de humanização, possibilitando-lhes construir seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios do ensino.

É fundamental que os educadores da EJA saibam que os saberes da experiência não bastam, é preciso uma formação profissional de qualidade e de uma metodologia de ensino adequada à realidade dos alunos, além do compromisso com um ensino emancipador, voltados para as camadas populares, é necessário modificar o discurso entre o falar e fazer, permitindo aos professores expressarem seu potencial como cidadãos.

De acordo com Pinto (2000), o professor de pessoas jovens e adultas, tem que admitir continuamente que os indivíduos com os quais atua são pessoas normais e cidadãos úteis. O educador deve considerar o aluno não como um ser marginalizado, mas como um produto normal da sociedade em que vive. É necessário que as políticas públicas invistam na formação dos professores da EJA, com a finalidade de que esses docentes tenham condições adequadas para atuarem com responsabilidade e competência no ensino de jovens e adultos, na perspectiva transformadora dos cidadãos e cidadãs.

Ao se formular um currículo emancipatório para a EJA, é necessário conhecer os sujeitos com quem se pretende trabalhar: quem são eles, o que fazem e quais os percursos de vida construídos por eles. As políticas públicas educacionais devem ser desenvolvidas não apenas para garantir a educação básica, mas para ir além; devem proporcionar outros espaços de educação que lhes permita a continuidade

em estudos mais avançados e também o acesso a espaços de produção de cultura e, principalmente, o direito a ter um trabalho, onde o trabalho não seja apenas um meio de exploração de mão de obra, e sim um processo educativo, onde se forma enquanto produtor de bens e serviços e com direito a usufruir estes bens e serviços.

Possani (2010) salienta que os currículos emancipatórios, na perspectiva de políticas públicas, teriam a responsabilidade de fazer muito mais pelos jovens e adultos do que apenas ensinar a ler e a escrever, ou seja, os currículos emancipatórios deveriam possibilitar ao educando se tornar um ser crítico, capaz de comunicar-se com o mundo letrado, pois o direito à educação e à escolarização é para todos. Falar de sujeito e de direitos é também poder falar de pessoas bem alimentadas, com saúde, com trabalho, com lazer, com moradia decente. Logo é falar de sujeitos com direitos a ter direitos, é falar desse sujeito real, coisa que os currículos escolares não fazem.

No processo de construção e de reorientação curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma visão emancipatória, é necessário destacar que as mudanças não se referem apenas à reformulação dos conteúdos e métodos de ensino, mas a uma nova concepção de educação calcada nos princípios da justiça e também da solidariedade, coerente com o propósito de emancipação das pessoas envolvidas no processo de ensino (POSSANI, 2010).

Em geral, no Brasil os alunos que fazem parte da EJA são aqueles que se ausentaram do espaço, por algum motivo, tiveram que abandonar os estudos; seja para trabalhar, seja por gravidez na adolescência, evasão escolar ou algo que causou algum trauma. O que torna os jovens e adultos do EJA iguais é simplesmente a classe à qual pertencem, fazem parte da classe popular, são pessoas que vivem em desigualdade social.

No que tange ao público da EJA, vê-se que são pessoas de origem humilde, adultos que trabalham durante o dia, mães solteiras, alunos que largaram os estudos por terem casado ainda menores de idade, que engravidaram durante a adolescência ou simplesmente porque não foram estimulados a seguirem com os estudos, causando a evasão. A este público deve-se dar um olhar diferenciado que promova a superação de traumas e paradigmas vivenciados no cotidiano de suas vidas, sobretudo, porque atinge o processo de escolarização de tais pessoas.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98, têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos alunos do ensino fundamental:

[...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub – representados nessa

A relação entre professor e aluno é de extrema relevância, pois há sempre que ter um diálogo mútuo e uma boa convivência, além de incluir, por parte do professor, práticas pedagógicas que facilitem os conteúdos ministrados nas disciplinas. Com isso, é necessário que o educador permita que aluno dialogue com os conteúdos de sala como também com os assuntos que vivenciam, desenvolvendo um bom relacionamento por meio do qual o aprendizado se torne mais eficiente e proporcione um maior engajamento de ambas partes.

Freire ressalta que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Desse modo, o diálogo é essencial para aquisição e produção de conhecimento tanto por parte do educador como do educando.

A avaliação precisa estar voltada para a orientação do futuro dos alunos, não para medi-los ou classificá-los. Boa parte dos alunos na EJA sofreram em escolas que os tacharam como incapazes, provocando a repetência ou até mesmo a evasão. Avaliar a aprendizagem é observar o que o aluno aprendeu, auxiliá-lo nesse aprendizado, sem medir e sem vê-lo como uma nota.

Vasconcelos (1988, p. 43), ao referir-se a avaliação, menciona que “A avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento.” É fundamental que haja uma avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo.

Tendo concluído a breve explana sobre o aporte teórico da pesquisa, seguiremos com a apresentação dos aspectos metodológicos do trabalho, onde se traça um caminho para alcançar o objetivo proposto acerca da realidade da EJA, conhecendo um pouco mais das perspectivas de seus protagonistas.

PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 18) o estudo qualitativo “é aquele que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um pano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

Para Gil (2010, p. 28), as pesquisas classificadas como descritivas tem como objetivo principal, “[...] a descrição das características de determinada população

ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...]. As pesquisas descritivas são [...], as que habitualmente realizam os pesquisadores preocupados com a atuação prática.”

A pesquisa tem como objeto de estudo a avaliação sobre a EJA, observando as concepções sobre a importância e as contribuições da Educação de Jovens e Adultos / EJA para formação política, profissional e cidadã dos partícipes da pesquisa.

Para se conhecer a realidade da EJA, visitamos uma turma da 6ª etapa, de uma unidade escolar da rede estadual de ensino, localizada no bairro periférico, cidade de Picos-PI, onde alunos e professor foram convidados a participar do estudo. Após terem aceitado o convite aplicamos instrumento de coleta de dados.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário para os alunos e um professor. Esse questionário contém questões abordando peculiaridades dessa modalidade de ensino, elementos da configuração da prática pedagógica desenvolvida, bem como a avaliação que esses protagonistas fazem acerca desse processo de escolarização, seus desafios e suas possibilidades no cenário social contemporâneo. Por questões éticas, não revelamos as identidades dos partícipes do estudo.

O questionário permite que cada sujeito pesquisado tenha a oportunidade de descrever suas características e também expressar seu ponto de vista sobre o que lhe é questionado.

Gil (2010, p. 121), ao caracterizar o questionário como uma,

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas como o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados, etc.

Destaca que além da sua participação durante a pesquisa, podemos observar com que sensibilidade o participante respondeu ao questionário, relacionando o tema com a sua vivência diária. A temática estudada, por sua vez, tem um fundamento para a aplicação de perguntas abertas, pelo fato de ser um tema que necessita de uma análise aprofundada para compreender as contribuições da modalidade EJA para a formação pessoal e profissional dos alunos.

Uma das grandes vantagens das perguntas abertas é a possibilidade de o entrevistado responder com mais liberdade, não estando restrito a marcar uma ou outra alternativa. Isso ajuda muito o pesquisador quando ele tem pouca informação ou quer saber um assunto (RICHARDSON, 2012, p.195).

Dessa forma, compreendemos a importância de utilizarmos, no processo de coleta de dados, perguntas abertas, possibilitando ao sujeito da pesquisa liberdade diante das perguntas propostas no questionário, assim o interlocutor ficará à vontade para dar sua opinião sobre os questionamentos.

PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSOR SOBRE A EJA

Para realizarmos o levantamento de dados, aplicamos um questionário ao professor e outro para os alunos da escola estadual participante da pesquisa, pois precisávamos conhecer os protagonistas e saber que conhecimentos eles tinham sobre a modalidade de ensino EJA. O questionário foi aplicado a treze alunos e um professor que voluntariamente aceitaram colaborar com a investigação. Esse instrumento foi elaborado a partir de nossas inquietações sobre a importância da EJA na vida dos alunos e professores que atuam nessa modalidade.

Sobre a motivação para retornar à escola, estudar na modalidade EJA, obtivemos a seguinte proporção de respostas: sete alunos responderam que é concluir a educação e ingressar no ensino superior, e seis deles responderam que era concluir o ensino médio e ingressar no mercado de trabalho. Conforme afirma a LDB nº. 9394/96 no Artigo 37º

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, 1996, p.15)

Em relação às motivações que levaram ao afastamento da escola, quatro disseram que por motivos próprios, cinco porque decidiram trabalhar ao invés de estudar, e os outros quatro não especificaram, somente responderam que por outras situações particulares. Segundo Pimenta (1997, p.5), “A reprodução é uma das principais causas que colaboram para explicar o fracasso escolar como também para demonstrar sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, dessa forma são insuficientes para compreender as mediações que se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docentes que acontecem na organização da escola”. Com isso, compreendemos que para os alunos não havia outra opção em relação a manter-se nos estudos, pois existia uma motivação maior no momento que era trabalhar para o sustento própria e da família entre outros fatores, tal situação mostra o poder de reprodução de uma condição social que obriga o educando afastar-se da escola em busca de condições favoráveis de sobrevivência.

A questão sobre a avaliação das aulas, de treze alunos, quatro responderam bom, cinco responderam regular, quatro avaliaram como ótimo. Perrenoud (1999) afirma que a avaliação deve promover a invenção didática capaz de alimentar uma ação pedagógica inovadora. No âmbito do proeja, o educador deve buscar constantemente essa inovação, estando sempre atento às perspectivas e procedimentos de cada estudante.

Questionados sobre as dificuldades para acompanhar os estudos, as

atividades propostas em sala de aula, a formação e a prática de ensino dos seus professores, a atuação do poder público diante das demandas específicas da EJA, os alunos deram respostas similares e breves. Relataram que a maior dificuldade para acompanhar os estudos eram algumas disciplinas de que não gostavam e que achavam difíceis, entre elas, as mais citadas foram Português e Matemática.

Segundo Ponte (1994, p.2),

Para os alunos, a principal razão do insucesso na disciplina de matemática resulta desta ser extremamente difícil de compreender. No seu entender, os professores não a explicam muito bem nem a tornam fácil. Assim os alunos não percebem para que ela serve, nem por que são obrigados a estudá-la. Alguns alunos interiorizam mesmo desde cedo uma autoimagem de incapacidade em relação à disciplina. De modo geral, culpam-se a si próprios, aos professores, ou às características específicas da matemática.

A respeito do ensino de português, como língua culta há muitas questões que precisam ser consideradas, para que o aluno compreenda que é necessário adquirir, dominar e saber aplicar o conhecimento formal. Neste sentido, Antunes (2003), saliente que o aluno precisa saber por que está escrevendo, quem irá ler seu texto, para que haja a interação e função social de sua escrita e para que esses procedimentos sejam mais dinâmicos é recomendável o uso dos diversos gêneros textuais.

Ainda, segundo Travaglia (2000), nos cabe observar que o ensino de Língua Portuguesa seguiu e ainda segue, em alguns contextos uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, pautando-se, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

Sobre o incentivo dos professores e suas atividades que estimulem aprendizado e desejo pelo estudo, somente um aluno relatou falta de incentivo e a mesmice dos conteúdos e atividades durante as aulas, os demais elogiaram e expressaram tamanha gratidão pelos professores, e que sempre estavam incentivando, e tentando, mesmo com poucos recursos, levar o melhor para a sala de aula.

Segundo as orientações da UNESCO (2000) sobre a EJA, ela infere que “A EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.” Sendo assim, fica evidente que é imprescindível um ensino que contemple a aprendizagem e sucesso de todos os alunos; a insatisfação por parte de um aluno ou grupo de alunos deve viabilizar ao professor uma reflexão acerca de sua prática pedagógica em turma de EJA.

A respeito da questão sobre os professores serem habilitados a ministrar aulas em turmas da EJA, todos os participantes disseram que sim, que são capacitados,

porém que às vezes não conseguem acompanhar o raciocínio ou a forma de ensino do professor. Vilas Boas (2008, p.26) diz que

É importante que o aluno possa buscar seus caminhos de aprender e de demonstrar o que e como aprendeu. Não é uma busca solitária, angustiante, sofrida e desinteressante. Seus caminhos têm a presença constante do professor como orientador e encorajador. Não significa retirar a responsabilidade do professor e repassá-la ao aluno, mas ampliar o sentido do trabalho pedagógico, incluindo a participação do aluno.

Na opinião deles, a preocupação do governo com a formação escolar dos jovens e adultos, todos sem exceção de nenhum, responderam não ver incentivo do governo, e que a escola nem materiais didáticos tem, nem o livro ainda estava em mãos, porque não tinha chegado, sendo que já estavam encerrando o primeiro semestre letivo. Di Pierro et al, apud Haddad et al (2001, p.67) descreve que,

[...]a falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal levou os programas estaduais – responsáveis pela maior parte do atendimento a educação de jovens e adultos – a uma situação de estagnação ou declínio. Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a assumi-los com recursos próprios, muitas vezes, sem o necessário preparo gerencial e técnico.

Por sua vez, o professor envolvido na pesquisa contribuiu com informações sobre as configurações da prática pedagógica desenvolvida no cenário em análise. Assim, indicou que seleciona uma metodologia acertada, pois procura adequar os conteúdos trabalhados em sala com as vivências e o contexto histórico de cada um. Segundo Araújo (2006, p. 27):

A metodologia de ensino – que envolve os métodos e as técnicas – é teórico-prática, ou seja, ela não pode ser pensada sem a prática, e não pode ser praticada sem ser pensada. De outro modo, a metodologia de ensino estrutura o que pode e precisa ser feito, assumindo, por conseguinte, uma dimensão orientadora e prescritiva quanto ao fazer pedagógico, bem como significa o processo que viabiliza a veiculação dos conteúdos entre o professor e o aluno, quando então manifesta a sua dimensão prática.

Deste modo, vê-se que a atividade docente demanda organização e planejamento, de maneira que a metodologia empregada pelo professor provoque o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o um procedimento prazeroso, mas principalmente eficaz.

No que diz respeito à relação professor-aluno, respondeu que tenta ter uma relação amigável, pois, além dos conteúdos trabalhados, orientava sobre assuntos do dia a dia deles. Indicou que busca incentivar seus alunos de forma que percebam que, ao terminarem o ensino médio, podem ingressar na universidade, para assim adquirirem um bom emprego e ter sucesso na sua carreira profissional. A maneira como o professor se relaciona com seus alunos é chamado por Freire (2013, p.138) de “querer bem”, a respeito dessa relação o autor tece que,

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, por que 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.

Como desafios enfrentados, apontou a evasão escolar, já que, por não conseguirem conciliar o trabalho com os estudos, acabam desistindo; a falta de material didático e a falta de incentivo da família. A respeito dos fatores que contribuem para a ocorrência de evasão escolar, sobretudo, em turmas de EJA, Haddad (2002, p.89), destaca que

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores.

Segundo o autor, o aluno e o professor de EJA não podem ser vistos como responsáveis única e exclusivamente pela evasão escolar, mas é preciso analisar o contexto em que estão inseridos e a partir deste verificar as possibilidades de um trabalho planejado para não existência do processo de evasão escolar. Tal planejamento contempla conhecer e refletir sobre a EJA, pensar numa organização curricular que almeja transformações significativas para as pessoas jovens e adultas que buscam nesta modalidade de ensino realizar ou concluir seus estudos.

Em linhas gerais, o docente expressou que a EJA é de grande importância para aprendizagem dos alunos, pois os conteúdos são bem relevantes, permitindo e facilitando a compreensão de todos, e que é uma oportunidade para aqueles que estão atrasados, ou que trabalham e não têm como harmonizar o ensino regular com seu cotidiano; é eficaz e sem dúvida um programa benéfico.

Fechamos a abordagem das percepções de alunos e professor de EJA, de uma escola localizada no semiárido piauiense, com a reflexão de Grifantti, Bertotti e Silva (2013, p. 12), onde mencionam que,

Ensinar requer uma exigência, uma vontade e uma busca constante fundamental, nas salas da EJA, o respeito aos saberes dos alunos. Neste espaço existe uma ampla relação entre o fazer e o pensar sobre o fazer que compõem a identidade do docente, mas que reflete na relação entre os discentes.

A presente reflexão nos permite lançar novos olhares para os protagonistas da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, principalmente porque nos foi possível conhecer tal cenário, quem são seus participantes, de onde vem e onde desejam chegar. É visível os desafios que a comunidade escolar enfrenta para realizar uma prática pedagógica aceitável e significativa para todos; aonde há necessidade de se repensar a organização curricular através de uma proposta política pedagógica que abarque com os anseios apresentados por esta população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou identificar as dificuldades vivenciadas por alunos e professores no contexto escolar da modalidade EJA, como também refletir sobre algumas questões atreladas à importância desta modalidade de ensino na sociedade atual. Nesse sentido, é perceptível que a escola tem assumido um papel fundamental na sociedade contemporânea, onde tem proporcionado a libertação de seus protagonistas, buscando socializá-los e aproximar os mesmos, entretanto é necessário um ensino mais humanizado para que todos se sintam participantes desse processo e aprendam no dia a dia por meio de suas vivências e dos conhecimentos formais.

Os resultados dessa investigação evidenciam que a prática pedagógica do professor colaborador tem contribuído eficazmente no processo de ensino desses alunos, isso decorre do fato de que ele tem desenvolvido positivamente seu fazer docente, procurando sempre estimular e incentivar os discentes. Assim, o papel do professor é estabelecer diálogos com os estudantes inserindo-os em práticas sociais de leitura e escrita, porém a falta de recursos e alguns materiais essenciais influenciam nesse processo. Desta forma, percebe-se que há uma necessidade de políticas públicas e investimentos por partes do governo.

Concluimos que o intuito da Educação de Jovens e Adultos é desenvolver nos sujeitos jovens ou adulto o senso crítico, a capacidade de ler o mundo, além das habilidades e competências técnicas necessárias à vida em sociedade, ou seja, colaborar na formação e emancipação humana.

A pesquisa desenvolvida, apesar de ter sido realizada em apenas uma escola da rede estadual de ensino, é relevante para analisar e compreender, por meio da observação, os aspectos que influenciam direta ou indiretamente a promoção e o processo da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Picos-PI. Os diferentes fatores que foram tratados neste texto são pontos que se perpetram no ambiente escolar, no cotidiano, entre o educador e os educandos, que em muitos momentos nos incomodam e nos estimulam à investigar sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALEMANHA. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. V CONFINTEA. Hamburgo, Alemanha, Julho 1997.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

ARAUJO, J. C. S. Do quadro negro à lousa virtual: técnicas, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006. (p. 13-48).

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

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição Federal de Brasil de 1988**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em 04.01.2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71**. Brasília, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB n.º 15/98**. Aprovado em 01 de junho de 1998. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 06.01.2020.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator(a) Conselheiro(a): Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em: 10.05.2000. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acessado em 04.01.2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

FRIEDRICH et.al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIFANTTI, A. I. BERTOTTI, L. A. SILVA, Lisandra Pacheco da. Os desafios da EJA e sua relação com a evasão. In: **XIII Seminário “Escola e Pesquisa: um encontro possível”**. Polo RS. Parte I – 08/06/13. Parte II – 23 e 24/08/13. Parte III – 07/12/13. Universidade de Caxias do Sul. ISSN 2176 1434. Disponível em: https://upplay.com.br/restrito/nepso2013/uploads/Projetos_EJA/Trabalho/08_03_25_Artigo_-_Os_desafios_da_EJA_e_sua_relacao_com_a_evasao.pdf . Acessado em: 05.01.2020.

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

_____. **Educação de jovens e adultos no Brasil: 1986-1998**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIERRO, M. C. Di. JOIA, O. RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil: Caderno Cedes**. 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade de Professores**.

São Paulo: V. 3, setembro 1997. P. 5-13.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PONTE, J.P. **Matemática**: Uma disciplina coordenada ao insucesso. NOESIS, n. 32, p. 24-26, 1994
Disponível em: <http://www.educ.efc.ul.pt/docentes/docs/pt94>. Acesso em: 16.09.2019.

POSSANI, L. F. P. **Base Epistemológica para a Construção de Currículos Emancipatórios para a EJA, na Perspectiva de Políticas Públicas**. São Paulo: V. 3, nº 1 2010. p. 18-26.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. - 3. ed. - 14. reimpr, São Paulo: 2012.

RODRIGUES, A. S., DANTAS, V. A. O. **A educação de jovens e adultos: (des) motivação e evasão escolar**. p.12. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/4817-21154-1-PB.pdf>. Acesso em: 20.09.2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 06.01.2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. Manifesto 2000 UNESCO - Cultura da Paz. DHNET. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm> e https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifesto_2000_UNESCO_cultura_da_paz.pdf. Acessado em: 07.01.2020.

VASCONCELOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. V.1. Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

VILAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA: PERCEPÇÃO DOS RESIDENTES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA EM SUA FORMAÇÃO DOCENTE, JOÃO PESSOA-PB, BRASIL

Data de aceite: 27/03/2020

Data de submissão: 02/01/2020

Ana Laura Calazans dos Santos

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa – PB

<http://lattes.cnpq.br/7825523519478165>

Antonia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa – PB

<http://lattes.cnpq.br/2631933490596587>

Flávio Vieira Carvalho da Silva

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa – PB

<http://lattes.cnpq.br/0844017203615739>

Luis Guilherme Teixeira dos Santos

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

João Pessoa – PB

<http://lattes.cnpq.br/1494907498767816>

RESUMO: A formação inicial e continuada de professores requer o entendimento de que uma das principais atribuições do profissional docente é conhecer o dinamismo que envolve o processo de ensino e aprendizagem. Os programas de formação docente buscam oferecer subsídios para fortalecer os cursos licenciatura, visando

intervir na formação inicial docente no que se refere à ampliação de seus saberes pedagógicos, experienciais e intelectuais. O Programa Residência Pedagógica (PRP) se insere na formação dos estudantes dos cursos de licenciatura, proporcionando vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula da educação básica. A presente pesquisa investigou a percepção dos estudantes de Licenciatura de Ciências Biológicas da UFPB participantes do Programa Residência Pedagógica, sobre as contribuições do programa em sua formação docente. O estudo exploratório, de caráter quanti-qualitativo, foi realizado a partir da aplicação de questionários. Foram pesquisados vinte e seis (26) residentes. Os resultados revelaram que a maioria dos residentes considera o PRP importante para sua formação como professor, pois proporciona vivências nas escolas, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua prática e a mobilização de saberes necessários para uma formação mais alinhada com as necessidades da educação básica, além de outros importantes atributos citados pelos residentes, conferindo ao Programa RP um status acadêmico de relevante papel para os cursos de Licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Ensino de

BIOLOGY PEDAGOGICAL RESIDENCE: RESIDENTS PERCEPTION OF PROGRAM CONTRIBUTIONS IN THEIR TEACHER TRAINING, JOÃO PESSOA-PB, BRAZIL

ABSTRACT: The Initial and continuing teacher education requires the understanding that one of the main duties of the teaching professional is to know the dynamism that surrounds the teaching and learning process. The teacher education programs seek to offer subsidies to strengthen the graduation courses, aiming to intervene in the initial teacher education regarding the expansion of their pedagogical, experiential and intellectual knowledge. The Pedagogical Residency Program (PRP) is part of the training of undergraduate students, providing experience and experimentation of concrete situations of everyday school and the basic education classroom. This research investigated the perception of Biological Sciences students in the Federal University of Paraíba, who are participating in the Pedagogical Residency Program, about the contributions of the program in their teaching formation. The exploratory study, of quantitative and qualitative character, was performed from the application of questionnaires. Twenty-six (26) residents were surveyed. The results revealed that most residents consider the PRP important for their education as a teacher, as it provides experiences in schools, contributing to the improvement of their practice and the mobilization of knowledge necessary for a training more aligned with the needs of basic education. other important attributes cited by residents, giving the RP Program an important academic status for undergraduate courses.

KEYWORDS: Teaching; Biological Sciences Teaching; Initial formation.

1 | INTRODUÇÃO

A formação docente tem se constituído como uma área de grande interesse de vários estudiosos durante muito tempo. As investigações mais recentes sobre o tema relacionam a necessidade de associar teoria e prática como uma questão de grande relevância, visto que ser professor envolve a necessidade de conciliar conhecimentos teóricos com práticas reais, presentes no seu campo de atuação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Emerge, desse contexto, a necessidade de que os cursos de formação inicial possam proporcionar aos estudantes imergir em situações semelhantes a sua área de atuação profissional, que sejam capazes de contribuir para uma formação de um profissional que reflita sobre a construção de sua identidade, tendo em vista a pouca valorização dos cursos de licenciaturas (TARDDIF, 2012; BARRETO, 2015).

Os cursos de formação docente devem oferecer uma base comum nacional orientada pelo pensamento emancipatório e permanente. Deve atender às especificidades pedagógicas que conduzam às experiências integradas envolvendo teoria e prática, considerando como princípios a interdisciplinaridade curricular, enfatizando os conhecimentos em conexão com a realidade social e cultural da sociedade. Além disso, precisa exercitar a pesquisa, ensino e extensão como princípios pedagógicos para o desenvolvimento de habilidade necessária à docência na formação inicial no ensino superior (BRASIL, 2016).

Nesta perspectiva, a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para a licenciatura, preconiza em seu Art. 1°, § 2°, que as instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Tais pressupostos legais e pedagógicos justificam propostas de atuação pedagógica formativa, considerando a necessidade educacional brasileira em desenvolver programas voltados à formação docente as quais venham contribuir para a qualificação da educação básica, seja pela formação de novos docentes e/ou pela articulação com os espaços formais de educação na promoção da formação continuada dos docentes em exercício.

O Ensino de Biologia tem sido marcado por uma dicotomia que constitui um desafio para os educadores. Em detrimento das finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/96) à última etapa da educação básica, a forma como o seu conteúdo e metodologia vem sendo trabalhados no ensino médio, volta-se, quase exclusivamente, para a preparação do aluno para os exames vestibulares (BRASIL, 2006), caracterizando-se um ensino de caráter propedêutico.

Além disso, a popularização de temas relativos à área de conhecimento da Biologia por meio dos diversos veículos de comunicação - jornais, revistas ou pela rede mundial de computadores – Internet, instigam o professor a se manter atualizado e a apresentar esses assuntos de maneira a possibilitar que os alunos associem a realidade do conhecimento científico atual com os conceitos básicos do pensamento biológico (BRASIL, 2006).

É necessário desenvolver competências gerais, junto aos estudantes

que, segundo postulações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), consubstanciadas no âmbito pedagógico assegurem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, uma educação de qualidade constituirá um conjunto de contribuições para que o Brasil possa crescer com justiça social, possibilitando, a oferta e o acesso à educação de qualidade, que garanta a formação de cidadãos competentes ao enfrentamento dos desafios das sociedades contemporâneas, reafirmadas na BNCC (2018, p. 8) que define competência como: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais) atitudes e valores pra resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

A educação superior, através dos cursos de formação de professores para atuarem na Educação Básica, é desafiada a promover mudanças na condução dos processos educativos nas diferentes áreas do conhecimento, considerando que a realidade social demanda transformações que se pautem em novas formas de produzir conhecimento pertinente, em desenvolver a responsabilidade social e a reforma do pensamento que conduza as ações com vistas ao ideal da sustentabilidade humana e planetária. Esta perspectiva exige melhoria da qualidade do ensino básico para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para enfrentar a dinâmica que mobiliza a sociedade humana.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Tal programa consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente. Esse material deverá ser utilizado pela IES para inovar o estágio curricular de seus cursos de licenciatura.

Neste cenário insere-se a Residência Pedagógica de Biologia, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa-PB com os seguintes objetivos: Promover a formação inicial e continuada de professores de Ciências e Biologia para atuarem no ensino fundamental e médio da educação básica da rede pública de educação; Potencializar o fazer pedagógico dos docentes em exercício e proporcionando aos licenciandos uma forma de desenvolver seu estágio

supervisionado com inovações metodológicas e pautado nas orientações oficiais para o ensino básico, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Proporcionar ao egresso da Licenciatura em Ciências Biológicas uma formação mais próxima à realidade, incentivando o espírito investigativo, inserindo o futuro docente no contexto de atuação profissional, otimizando sua formação, e conseqüentemente, contribuindo para a melhoria do trabalho pedagógico executado pelo professor na escola.

O presente trabalho investigou a percepção dos estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, (participantes do Programa Residência Pedagógica) acerca das contribuições do programa em sua formação docente.

A abordagem de pesquisa foi do tipo quanti-qualitativa, na qual foram utilizados questionários como instrumento de coleta de dados e sistematizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). O público alvo envolveu vinte e seis graduandos da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados demonstraram que o PRP tem influenciado positivamente na formação dos respondentes, pois através das vivências prévias em sala de aula, a articulação entre teoria e prática, são capazes de propiciar a formação de indivíduos que estejam mais preparados para o seu fazer docente (WOLLMANN; BRAIBANTE, 2012). Ao entender a percepção dos discentes acerca do PRP em sua formação esta informação se configura como um importante instrumento para auxiliar na melhoria do Programa e, conseqüentemente dos cursos de licenciaturas de diversas áreas.

Justifica-se a realização desse estudo por se tratar de um instrumento de apoio ao programa uma vez que os dados obtidos sugerem indicadores para novas formulações no planejamento das atividades desenvolvidas com ênfase no atendimento das demandas formativas aos licenciandos envolvidos. Por outro lado, os dados servirão de base para realização de estudos posteriores, visto que a literatura sobre a temática ainda é escassa.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se do tipo quanti – qualitativo, pois, segundo Richardson (2017), o estudo quantitativo busca uma análise mais objetiva dos dados, empregando-se o uso de conhecimentos estatísticos para realização de inferências, já a qualitativa porque apresenta algumas características básicas como o foco na interpretação, subjetividade com ênfase na perspectiva dos informantes, flexibilidade na conduta do estudo e maior interesse no processo e não no resultado

(MOREIRA, 2002).

Para a coleta de dados utilizou-se de questionários, instrumentos que utilizam questões com o intuito de coletar informações de cunho social e atitudinal, dessa forma, tendo função tanto de descrição como de mensuração de conhecimentos (RICHARDSON, 2017). Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados durante o mês de junho de 2019, por meio da ferramenta *Google* formulários.

O grupo de pesquisados envolveu os discentes que participam do Programa Residência Pedagógica, matriculados no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, da Cidade de João Pessoa – PB. Ao total, vinte e seis estudantes residentes colaboraram com a pesquisa em questão.

Os questionários consistiram em seis perguntas, duas delas continham uma escala de um a cinco, na qual os entrevistados poderiam indicar o nível de satisfação e a importância da Residência Pedagógica em sua formação. As demais questões eram abertas, e tinham como objetivo investigar a percepção dos residentes em relação às vivências e experiências realizadas durante a participação do programa e qual a influência que programa tem causado em sua formação como futuro docente. A identidade de todos foi preservada, sendo identificados pela letra R (Residente) seguida pelo número que corresponde à ordem de sequência de resposta ao questionário.

3 | DESENVOLVIMENTO

O processo de formação inicial docente tem sido objeto de estudos por diversos pesquisadores e está no centro dos debates que permeiam as relações entre formação de professores e sua relação com a melhoria das práticas educativas. Essa temática vem sendo discutida há muito tempo, pois:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Os cursos de formação docente devem, via de regra, proporcionar aos licenciandos a oportunidade de articular a teoria a prática, favorecendo o seu desenvolvimento enquanto futuro professor, propiciando, de fato, uma formação que esteja alinhada com seu futuro campo de atuação. Para Tardif (2014), a formação inicial é capaz de proporcionar o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos licenciandos através da imersão em sua prática profissional tendo como base uma teoria pedagógica orientadora de suas ações.

Ainda, segundo o autor supracitado, é preciso considerar os saberes que se unificam durante o processo da construção da identidade docente, os quais podem ser entendidos como um saber plural, composto de diversas fontes e que integram o conhecimento adquirido pela prática docente. Esses saberes são referentes às disciplinas, aos currículos e os que são resultados de suas experiências.

Uma questão relevante, no campo da formação docente diz respeito, ainda, a pouca valorização do magistério. Esse fenômeno repercute em uma defasagem nos cursos de licenciatura, pois o número de concluintes acaba sendo inferior ao de ingressantes, sendo necessário, portanto, medidas para sanar esse problema (BARRETO, 2015).

Dessa forma, a partir dos anos 2000, o Ministério da Educação (MEC), começa a traçar alternativas que possam culminar na melhoria dos cursos de formação docente. Entre elas está o desenvolvimento e implantação de programas de formação docente, com o objetivo de estimular e valorizar os cursos de licenciaturas, possibilitando conexões entre educação superior e básica, provocando mudanças nas duas esferas educacionais.

Nesse contexto, destaca-se o recente programa instituído pelo Governo Federal, o Programa Residência Pedagógica (PRP), que tem como intuito fomentar a formação inicial de estudantes de Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES) matriculados nos anos finais da graduação. Com isso, busca-se inserir os discentes no cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento e aprimoramento da prática docente, além de proporcionar a relação entre Universidade e escola, almejando contribuir para desenvolvimento da educação básica e superior (CAPES, 2018).

A pesquisa se deu no mês de junho de 2019, na perspectiva de avaliar, mediante as percepções dos residentes envolvidos, a repercussão do Programa Residência Pedagógica na formação de professores, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, Campus I, Joao Pessoa-PB.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões aplicadas, em seu conjunto, apreenderam as percepções dos residentes investigados alcançando várias abordagens requeridas no contexto da sua formação docente.

Na **primeira questão**, que indaga os estudantes residentes sobre o grau de satisfação com o programa, foi identificado que 23,10 % marcaram a opção três, que representa neutralidade. 50,00 % escolheu a opção quatro, que representa satisfação parcial e 26,90 % preferiu a opção cinco, que representa total satisfação. Nenhum respondente marcou as opções um e dois, que se referem a nenhuma

ou pouca satisfação com o programa. Estes percentuais registram que o nível de satisfação entre os residentes apresenta certa heterogeneidade, ficando mais evidente quando são analisadas as categorias de respostas que apresentam a justificativas pela escala de satisfação.

Entre os que optaram pela opção três, os argumentos mais presentes estão relacionados ao programa ainda estar em sua versão inicial e necessitar de alguns ajustes para o melhor desenvolvimento das atividades. Os que optaram pelas opções de maior satisfação destacam aspectos importantes do programa em sua formação. A residência pedagógica enquanto instrumento importante no fomento à formação inicial, o potencial de imersão no campo profissional, e as possibilidades de uma formação mais ampla e dinâmica que propicia o desenvolvimento de uma autonomia docente com conseqüente mobilização dos saberes, são os principais argumentos indicados pelos pesquisados.

A esse respeito, Tardif (2002), argumenta que a formação docente precisa ser capaz de proporcionar a inserção do graduando em seu campo de atuação, de modo que possa culminar no desenvolvimento de uma identidade docente reflexiva. Com relação a isso, a residência tem cumprido esse papel, como é colocado pelo R13 (2019): “Me possibilita experiência com a realidade no âmbito escolar. O que ajuda bastante no meu melhoramento profissional como licenciando”. Esta fala nos induz a identificar no residente uma postura reflexiva acerca de sua formação. Este indicador fortalece o entendimento de que o Programa Residência Pedagógica está alcançando seus propósitos, embora entendamos a necessidade contínua de reelaborações no seu planejamento didático-pedagógico.

Quando perguntados na **questão dois**, sobre a importância do programa em sua formação docente, 76,90% dos respondentes escolheram a opção cinco, que na questão representa total importância, 19,20% escolheram a opção quatro e apenas 3,80% optaram pela escala três. As escalas um e dois não tiveram nenhuma escolha.

Os elementos que justificam as escolhas da questão interior são elucidados no **terceiro questionamento**, que buscava saber de que formas a residência pedagógica poderia contribuir na formação dos discentes. Os 76,90% que escolherem a opção cinco da escala, destacavam o papel de vivenciar e ter experiências prévias no espaço profissional, tendo a oportunidade de estar envolvido com situações e sujeitos presentes na comunidade escolar, além de poder colocar em prática os conhecimentos adquiridos no âmbito acadêmico, como pode ser observado no relato que segue:

[...] A vivência diretamente em contato com o sujeito, em seu cotidiano escolar, me fez refletir sobre as intervenções pedagógicas que possibilitem o aprendizado do sujeito diante as suas particularidades, pois ao se trabalhar do mesmo modo com o coletivo pode dificultar o aprendizado de alguns alunos (R25, 2019).

Tal manifestação, portanto, mostra que o programa desempenha papel fundamental na formação dos licenciados, colaborando para a construção de saberes necessários para a prática docente, concordando com Da Ponte (2002), quando enfatiza que o meio acadêmico deve propiciar aos graduandos teorias que possam ir além da estrutura física das universidades e ofereça “competências de ordens práticas”, colocando os futuros profissionais em situações reais de seu campo de atuação.

Esse discurso relacionado à mobilização de saberes e ao desenvolvimento de habilidades importantes para a formação docente também foram identificados na **questão quatro**, que investigava saber como as vivências em sala de aula proporcionadas pelo programa influenciavam na sua prática docente, como é explicado pelo R 19 (2019): “Imagino que as vivências geram a autocrítica e a reflexão de como me coloco em sala de aula, observando o que deu ou não certo e modificar a minha prática [...]”.

A relação direta com sua área de atuação capacita os futuros professores a desenvolverem uma prática mais alinhada com as demandas provenientes da escola, além disso, favorece a constituição de um profissional disposto a rever sua prática e a adotar uma postura reflexiva sobre sua ação docente. Dessa forma, contribuindo com uma “atuação diferenciada por estarem mais conscientes e amadurecidos em relação à docência” (WOLLMANN; BRAIBANTE, 2012).

Quando questionados, na **questão cinco**, sobre como avaliam o progresso enquanto docente em formação, desde a imersão na escola-campo até o momento, os respondentes, de forma homogênea, apresentam uma avaliação progressiva em suas práticas ao longo das atividades, destacam que são capazes de perceber o amadurecimento e o fortalecimento de suas experiências pessoais enquanto graduandos. As vivências proporcionadas pelo programa têm colaborado para mudança no comportamento, no que tange às ações executadas na escola campo. Nessa direção, o R22 (2019) comenta: “Avalio que estou crescendo, ressignificando e também mudando minha forma de pensar e dar aula. [...]”, e o R15 (2019) esclarece: “[...] Desde o início do programa pude notar um certo amadurecimento da minha parte, tanto na visão do que é ser professor, quanto nas atividades mais práticas [...]”.

Torna-se perceptível que os licenciandos veem seu desenvolvimento para além do aprimoramento de suas práticas, pois está indicado em suas falas que é recorrente um momento de reflexão sobre a identidade do que é ser professor,

impactando em seu processo de formação inicial, tornando-o autocrítico do processo de formação, de suas autonomias frente às escolhas pedagógicas a serem assumidas para tornar o ensino aprendizagem exitosas. Ainda, colabora com o que é exemplificado por Tardif (2002), quando comenta que as experiências e os saberes dos professores são adquiridos no decorrer do tempo, sendo percebidos na execução de suas práticas, sendo “Saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Na última **questão (seis)**, quando perguntados quais das atividades da Residência Pedagógica proporcionam conhecimentos e habilidades que estariam para além do Estágio Supervisionado, observou-se que o maior tempo de vivências e imersão na escola-campo foi um fator importante, recorrente nas falas dos residentes investigados. Sendo assim, quanto maior a ambientação escolar, melhor o desenvolvimento de ações extraclasse e desenvolvimento social, de docente para docente, e do docente para estudante (R 24, 2019).

Outra abordagem apreendida nas respostas dadas pelos residentes refere-se à oportunidade de se relacionar com diversas áreas e pessoas que compõem a escola, tendo, portanto, um conhecimento mais amplo sobre a realidade escolar. Além disso, os encontros de formação, a participação em eventos e oficinas ligadas ao programa representa uma formação inicial mais dinâmica e completa em relação aos Estágios Supervisionados. A seguinte fala expressa esta indicação:

[...] Além disso, o fato de atuarmos além das portas da sala de aula, é outro diferencial sob o estágio supervisionado, sendo materializado pelo desenvolvimento de projetos e atividades extraclasse. Esse conjunto nos faz mergulhar profundamente na escola, no estágio, noto uma imersão superficial, onde não existe um acompanhamento de um preceptor, que está ligado ao programa e deve prestar contas pelas atividades, assim ele sente-se vinculado a acompanhar de verdade os alunos (R24, 2019).

A identidade profissional docente se constitui, também, a partir dos saberes docentes mobilizados em instâncias diversas (intercâmbio de saberes), particularizados em cada professor - suas experiências prévias – percepções sociais, quando estudantes da educação básica, na graduação - seus valores, suas representações, suas angústias e inquietações (TARDIFI, 2014).

É importante entender que na fase da formação inicial o processo de produção da identidade profissional docente é permanentemente resignificado por experiências, desafios, análises e reflexão do próprio fazer. Este fazer será cotidianamente configurado em novas formas de atuar, sempre condicionadas às demandas que emergem da dinâmica social que envolve a profissão docente.

As experiências vivenciadas pelos residentes, em atuação no Programa Residência Pedagógica, também os levam ao desenvolvimento do auto

criticidade profissional uma vez que suas ações são continuamente repensadas e reelaboradas tendo em vista o atendimento às diferentes demandas que emergem no espaço escolar. Neste sentido, do ponto de vista da formação profissional e do desenvolvimento de competências e habilidades docentes, os residentes também se manifestaram, e nas falas foi possível identificar a impressão de dois importantes tipos de saberes como saberes experienciais e saberes pedagógicos (TARDIF, 2014).

Os Saberes de Formação Profissional consiste em um conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores; O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação; Se concretizam institucionalmente por meio da formação inicial ou continuada dos professores – é no decorrer da sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.

Enfatiza-se nestas manifestações o quanto o PRP vem colaborando para fortalecer a formação inicial destes residentes, proporcionando-lhes experiências bastante diversificadas e aproximando-os do campo teórico e prático que envolve a educação e, especificadamente para a formação docente.

5 | CONSIDERAÇÕES

A pretensão deste estudo foi investigar sobre as percepções dos estudantes participantes do Programa Residência Pedagógica Biologia, *Campus I*, UFPB acerca da influência do programa em sua formação como docente, bem como analisar, sob a ótica dos residentes, o grau de diferenciação pedagógica deste programa com os estágios supervisionados.

Os resultados revelaram que o PRP influencia na formação docente em diferentes aspectos como: a) na constituição da identidade docente que se constitui ao longo da experiência no espaço escolar, na condição de professor (a); b) no desenvolvimento de competências e habilidades que oferecem aos residentes saberes disciplinares, experienciais e pedagógicos à medida que mantém a articulação com troca de saberes e vivências entre a Universidade e as Escolas – Campo; c) na capacidade de ação-reflexão-ação por meio da qual os residentes planejam ações, aplicam, avaliam e replanejam continuamente, num exercício profissional reflexivo.

Os resultados sugerem, portanto, que o programa tem apresentado contribuições significativas na formação do público estudado. Ou seja, tem cumprido seu papel quando possibilita que os discentes possam ter um contato prévio com a realidade profissional ainda na graduação, sendo capazes de aprimorar seu fazer

docente articulando teoria e prática, e que possam refletir sobre os desafios que permeiam a realidade educacional e o ensino de Ciências e Biologia, formando profissionais mais capacitados para atuar de forma mais dinâmica e inovadora na esfera educacional.

Cabe destacar, contudo, que a partir desse estudo, podem ser tomadas medidas que possam melhorar a execução do programa em outras possíveis versões, como também, sendo um diagnóstico para identificar a importância da implantação de programas de formação docente para a melhoria na formação de professores de diversas áreas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62. p. 679-701. jul-set. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Presidência da República. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

_____. Ministério da Educação. **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias/ Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: 2008. 135 p. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 2). ISBN 85-98171-43-3.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Residência Pedagógica** (EDITAL Nº 06/2018) Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 29 jul. de 2019.

DA PONTE, J. P. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. In: **Educação Matemática em Revista**. São Paulo: ano 9, n.11, p.3-8, 2002.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança** In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: CEDES, Ano XX, n. 69, p. 239-277, 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson. 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WOLLMAN, E. M; BRAIBANTE, M. E. F. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. In: **Química nova na escola**, São Paulo: Magraf Editora, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012.

REUTILIZAÇÃO SUSTENTÁVEL: RESÍDUOS QUE CONSTROEM

Data de aceite: 27/03/2020

Victor Rodrigues Silva

Estudante de Arquitetura e Urbanismo – Centro
Universitário Anhanguera de São Paulo
victor.rodrigues.silva22@gmail.com

Vania Mastrorocco Brand

Professora, Mestra Arquiteta e Urbanista

RESUMO: Os resíduos de construção civil são inevitáveis, independente do tamanho da obra, seja uma construção ou uma reforma, os resíduos estarão lá. Atualmente, segundo resolução CONAMA, são classificados em 4 categorias, classe A classe B, classe C e classe D. Em estudos realizados em obra de pequeno porte, foram observadas irregularidades em relação ao gerenciamento de resíduos e sua manipulação, por vezes foi observado um padrão nos operários colocando os agregados em argamassas estruturais e com isso foram coletadas amostras dessas argamassas, para teste de resistência a compressão. Esse teste foi feito em uma amostra, cuja cura de 28 dias em um corpo de prova com 10 centímetros de diâmetro e 20 centímetros de altura, seguindo padrão da norma NBR 5739, o cimento utilizado nesse teste foi CP II - F40 e constatamos resultados preocupantes. O concreto com

resíduos em sua composição apresentou perda significativa no traço, sendo possível causador de enfraquecimento de estruturas. As análises foram realizadas em um canteiro de obras pequeno, localizado em uma região periférica da cidade de Guarulhos, sem a presença de responsável técnico ou obediência a normas técnicas, situação comum em várias partes do Brasil. Por falta de conhecimento, os trabalhadores acharam por bem misturar entulho à argamassa. Para que situações como essas não ocorram, apoio de responsáveis técnicos, uso de construções sustentáveis, formas de reciclagem e gerenciamento de resíduos são fundamentais.

PALAVRAS-CHAVE: Resíduos, Canteiro de obras, Estrutura, Concreto.

SUSTAINABLE REUSE: WASTE THAT BUILDS

ABSTRACT: Construction waste is inevitable, regardless of the size of the work, whether it is a construction or a refurbishment, the waste will be there. Currently, according to CONAMA, they are classified into 4 categories, class A, class B, class C and class D. In a case study of a small work, irregularities were observed regarding waste management and its manipulation,

sometimes a pattern was observed in the workers placing the aggregates in structural mortars and, with that, samples were collected of these mortars, for test of resistance to compression. This test was done in samples with a 28 day cure, in a specimen with 10 cm in diameter and 20 cm in height, following the standard of NBR 5739, the cement used in this test was CP II - F40. Some troublesome results were identified. The concrete with residues in its composition presented significant loss in the trace, being possible cause of weakening of structures. The analyzes were carried out in a small construction site, located in a peripheral region of the city of Guarulhos, without the presence of technical responsible or obedience to technical norms, common situation in several parts of Brazil. Due to lack of knowledge, the workers found it good to mix rubble with the mortar. To avoid such situations, support from technical managers, use of sustainable buildings, forms of recycling and waste management are fundamental.

KEYWORDS: Waste, Construction Site, Structure, Concrete.

Introdução

A atividade da construção civil representa um dos mais importantes segmentos para o desenvolvimento socioeconômico, no entanto, se comporta como grande gerador de impactos, considerando a extração de recursos naturais como também a geração de resíduos. A questão dos Resíduos gerados na Construção Civil, bem como medidas de reciclagem e descarte em obras ainda é tratado de forma ambientalmente incorreta e o reuso de materiais nem sempre é bem destinado. Contudo torna-se importante e necessário que se pratique a conscientização sobre a gravidade do tema, promovendo reciclagem de resíduos gerados nesse processo, reduzindo o consumo de materiais, minimizando os impactos gerados desde a concepção do projeto arquitetônico. Segundo KARPINSK, L. A. et al. 2009, em escala mundial, o setor da construção gera em torno de 40% de todo o lixo gerado pelo o homem. Dentro deste cenário, a extração de recursos naturais agravado pelo uso excessivo de materiais nas construções e a expectativa de aumento da população, reforça nesta pesquisa importante contribuição viabilizando a reutilização de resíduos de materiais gerados em obra, bem como a diminuição do uso e custo de materiais na construção, mediante a necessidade de redução do descarte no meio ambiente. Visando estabelecer maneiras eficientes para evitar a geração de resíduos da construção civil, além de reduzir, reutilizar e reciclar é preciso, antes de tudo, repensar. A reciclagem de resíduos de construção é algo que vem crescendo e já foi abordado em pesquisas, de acordo com (JOHN, 1999; JOHN, 2000; CURWELL; COOPER, 1998; GÜNTHER, 2000).

Os resíduos de construção civil, segundo a resolução CONAMA N°307 são: os provenientes de construções, reformas, reparos e demolições de obras de construção civil, e os resultantes da preparação e da escavação de terrenos, tais

como: tijolos, blocos cerâmicos, concreto em geral, solos, rochas, metais, resinas, colas, tintas, madeiras e compensados, forros, argamassa, gesso, telhas, pavimento asfáltico, vidros, plásticos, tubulações, fiação elétrica etc., comumente chamados de entulhos de obras, caliça ou metralha.

Segundo a mesma resolução eles são classificados em quatro classes:

- Classe A: são os resíduos reutilizáveis ou recicláveis como agregados, tais como:
 - a) de construção, demolição, reformas e reparos de pavimentação e de outras obras de infra-estrutura, inclusive solos provenientes de terraplanagem;
 - b) de construção, demolição, reformas e reparos de edificações: componentes cerâmicos (tijolos, blocos, telhas, placas de revestimento etc.), argamassa e concreto;
 - c) de processo de fabricação e/ou demolição de peças pré-moldadas em concreto (blocos, tubos, meios-fios etc.) produzidas nos canteiros de obras;
- Classe B: são os resíduos recicláveis para outras destinações, tais como: plásticos, papel/papelão, metais, vidros, madeiras e outros;
- Classe C: são os resíduos para os quais não foram desenvolvidas tecnologias ou aplicações economicamente viáveis que permitam a sua reciclagem/recuperação, tais como os produtos oriundos do gesso;
- Classe D: são os resíduos perigosos oriundos do processo de construção, tais como: tintas, solventes, óleos e outros, ou aqueles contaminados oriundos de demolições, reformas e reparos de clínicas radiológicas, instalações industriais e outros.

ESTUDO DE CASO:

Foi realizado acompanhamento de construção de uma casa, localizada na Rua Domingos Araújo de Almeida, 323, contamos com a ajuda de um pedreiro e um servente. Sem projeto arquitetônico e sem especialistas técnicos, esta obra vinha sendo realizada, a exemplo da grande parte das construções que acontecem na periferia de classe média baixa. Esta teve duração de quatro meses em que a gestão de resíduos observada foi apenas de separar o entulho em uma área específica colocando numa caçamba com intuito de descarte. A maioria dos resíduos eram de classe A, composto essencialmente de restos de cerâmica, pó de argamassa e resto de argamassa endurecida.

Alguns resíduos estiveram presentes na construção, entre eles:

- O pó de argamassa e cerâmica vistos na mistura da argamassa de assentamento e de concretagem;

- Pequenos recortes de cerâmicas e argamassas endurecidas, que foram usados para o contra piso;
- Parte dos resíduos foram moídos e separados, depois acrescentados na concretagem de pilares e cintas.

Quando perguntados em obra o motivo da separação dos resíduos, os funcionários da obra, alegaram que vinham realizando tal procedimento, para que o volume gerado se mostrasse reduzido, facilitando o ato de carregar a caçamba.

Hoje em dia, existem diferentes maneiras de reciclagem de resíduos para obtenção de blocos, segundo GOMES, (2017), blocos reciclados de concreto produzidos para reutilização na construção de edificações, contribui para a diminuição do desperdício e do consumo de matéria-prima, agregando valor aos resíduos e visando, além do atendimento às normas ambientais vigentes, à sustentabilidade, porém tais blocos não possuem função estrutural.

A partir dessa observação, foi realizada coleta de três amostras dessa argamassa de concreto para realização de testes de resistência a compressão, onde puderam ser constatados impactos, conforme considerações a seguir:

Tipos de Cimento:

As características dos cimentos porland se diferenciam em relação a suas propriedades, não apenas pela sua composição química do clínquer, mas também, por adição de diversos agregados, os mais comuns são escória de alto forno, pozolana, materiais carbonáticos (filer de calcário).

A escória de alto forno é obtida durante o processo de produção de ferro em siderúrgicas. Seu aspecto arenoso acrescentado no cimento possui propriedades de ligante hidráulico com elevada resistência. Esta adição gera melhoria a dureza e a resistência final. (ABCP, 2002).

A pozolona advém de rochas vulcânicas ou materiais orgânicos fossilizados. Esta adição pulverizada em partículas muito finas e em proporções adequadas, na presença do clínquer, cuja hidratação libera hidróxido de cálcio (Cal) que reage com a pozolana passando a apresentar propriedades de ligante hidráulico e conferindo ao cimento maior impermeabilidade. (ABCP, 2002).

Filer de calcário misturado no cimento aumenta a trabalhabilidade da argamassa, visto que são rochas compostas por carbonato de cálcio, como o próprio calcário.

Conforme Neville e Brooks (2013), as normas de cimento brasileiras estabelecem três classes de resistência (25 MPa, 32 Mpa e 40 Mpa) para os tipos CP-I, CP-II, CP-III e CP-IV ensaiados a compressão aos 28 dias.

A tabela 1 sintetiza os tipos de cimento existentes no mercado:


Sigla Geral	Tipo	Sigla Específica	Clínquer	Escória	Pozolona	Filer
CP I	CP Comum	CP I	100	-	-	-
	CP Composto	CP I - S	95-99	-	1-5	-
CP II	CP com Escória	CP II – E	56-94	6-34	-	0-10
	CP com Filer	CP II – F	90-94	-	-	6-10
	CP com Pozolona	CP II - Z	76-94	-	6-14	0-10
CP III	CP de Alto Forno	CP III	25-65	35-70	-	0-5
CP IV	CP Pozolânico	CP IV	50-85	-	15-50	0-5
CP V	CP de Alta Resistência Inicial	CP V – ARI	95-100	-	-	0-5

Tabela 1: Tipos de Cimento.

Testes e resultados

Foram coletados três corpos de prova cilíndricos de concreto, com 10 centímetros de diâmetro e 20 centímetros de altura de acordo com a norma. Nessa argamassa foi utilizado o cimento votoran estrutural CP II – F40 e utilizado a dosagem especificada pelo fabricante onde diz: 1 saco de cimento votoran CP II – F40, 5 latas e meia de 18 litros de pedra 1, 4 latas de 18 litros de areia média, 1 lata e $\frac{1}{4}$ de água. Nesses três corpos de prova foi feito uso dessa mistura, porém em apenas uma, foi adicionado 10% de resíduos classe A na composição e em outro 20% desse mesmo resíduo, no terceiro e ultimo foi utilizado a mistura sem resíduos. Em ambos os três corpos de prova, foi seguido o processo de cura úmida por 28 dias, prevista nas normas NBR 5738, NBR 7680 e NBR 9479.

Os resultados do teste são descritos na tabela 2:

Concreto em análise	Peso suportado	MPa	Ruptura
Mistura Pura	4880 Kg	32 MPa	 <p>Figura 1: Corpo de prova de argamassa pura.</p>

Mistura 10%	2890 Kg	20 MPa	 <p>Figura 2: Corpo de prova de argamassa com 10% de resíduos.</p>
Mistura 20%	2830 Kg	19MPa	 <p>Figura 3: Corpo de prova de argamassa com 20% de resíduos.</p>

Tabela 2: Resultados do teste de resistência a compressão.

CONCLUSÃO:

Por tanto concluímos que, as argamassas estruturais devem seguir a risca as normas e sua mistura para obtenção de seu traço. Qualquer alteração pode alterar significativamente sua resistência final.

Em construções realizadas em regiões de classe baixa e média baixa, por conta de orçamento reduzido, não existe a presença de nenhum responsável técnico ou capacitado para gerenciamento da obra, o que acaba ocasionando atitudes como a descrita no estudo de caso, onde profissionais sem conhecimentos específicos, tomam atitudes que podem prejudicar a estrutura da edificação.

As análises laboratoriais dos testes mostraram o prejuízo causado pela atitude negligente, após o impacto inicial dos resíduos no concreto, não ocorreu alteração com o aumento de resíduos. Para a resistência plena do concreto, é imprescindível que a mistura seja totalmente pura. No entanto, os resíduos de construção civil, são uma constante a ser observada, existem métodos de reciclagem eficazes para esses resíduos, como afirma GOMES, (2017), porém não são amplamente aplicadas no gerenciamento de resíduos.

REFERÊNCIAS

ÂNGULO, S. C. et al. Resíduos de construção e demolição: avaliação de métodos de quantificação. Eng. Sanit Ambient, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 299 – 306, jul./set. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIMENTO PORTLAND - ABCP. Guia básico de utilização do cimento Portland. 7 ed. São Paulo, 2002. 28p. (Boletim Técnico 106). 121 Disponível em: . Acesso em: 30

ABR. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 5738: Concreto – Procedimento para moldagem e cura de corpos-de-prova. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 5739, Concreto - Ensaio de compressão de corpos-de-prova cilíndricos. JUL 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 7212 : Concreto - Execução dosado em central. Rio de Janeiro, 1984.

BOGGIO, Aldo J. Estudo comparativo de métodos de dosagem de concretos de cimento Portland. UFRGS, Porto Alegre, 2007.

GOMES, PAULO CÉSAR CORREIA et al. Obtenção de blocos de concreto com utilização de resíduos reciclados da própria fabricação dos blocos. *Ambient. constr.* [online]. 2017, vol.17, n.3, pp.267-280. ISSN 1678-8621. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-86212017000300175>.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, CONAMA. Resolução N° 307, de 5 de julho de 2002.

NEVILLE, A. M.; BROOKS, J. J. *Tecnologia do Concreto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

VEZARO, E.D.A.N.; BARBISIAN A.O.; MACHADO JUNIOR F.R.S et al. Análises Comparativas Entre Cimentos Portland Composto (CPII Z 32) Com Acompanhamento Por Microscopia Eletrônica De Varredura – MEV. p. 102.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E A GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL (ETEC) DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Data de aceite: 27/03/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Carlos Simão Coury Corrêa
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Dayana Almeida Silva
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Valquiria Nicola Bandeira
Marilurdes Cruz Borges
Fernando Sabchuk Moreira

RESUMO: O tema desta pesquisa é a Avaliação Institucional, tendo por *locus* uma Escola Técnica Estadual de São Paulo vinculada ao Centro Paula Souza (CPS). Trata-se de um estudo de caso com base documental. O objetivo geral foi investigar se as respostas dadas pelos alunos nas avaliações institucionais feitas anualmente por meio do Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI) do CPS são consideradas pelos gestores no planejamento escolar realizado no início de cada ano letivo. Partiu-se da hipótese de que a avaliação institucional é um instrumento efetivo no planejamento e nas decisões da gestão escolar. O estudo tomou por base: a) as respostas dos alunos coletadas por meio do WebSAI entre outubro e novembro de 2014, cujos resultados foram disponibilizados

pele CPS em fevereiro de 2015; b) documentos relativos ao planejamento da escola em 2015. O apoio teórico tem por base os conceitos de gerencialismo e performatividade apresentados por Ball (2005), traz a discussão do processo de modernização do Estado e a Reforma Gerencial ocorrida no Brasil a partir de 1995, conduzida por Bresser Pereira (1998 e 2010), também tratada por Dourado (2007) e Newman e Clarke (2012), e mostra como essa Reforma impactou na área da Educação (Machado, 2010). Outros autores também dão suporte à análise dos materiais coletados, tais como Bonamino e Sousa (2012), Mendes (2015), Dubet (2004), Marin (2014), Evangelista e Shiroma (2007) e Michel de Certeau (2001). Como resultado verificou-se, na análise do documento do WebSAI/2014 disponibilizado pelo CPS, um considerável grau de satisfação com a escola nas respostas dos alunos, mas com algumas insatisfações; porém, foi observado, no Planejamento/2015, que a Etec pesquisada não utilizou tal documento. Observou-se ainda que a gestão da escola não utiliza a Avaliação Institucional oficial do CPS, mas elabora a sua própria avaliação interna junto os alunos e utiliza os dados no Planejamento Anual, num processo que se assemelha ao que Certeau (2001) chama de “rede de antidisciplina”, que se constitui em

uma forma silenciosa e inventiva de reagir à imposição do modelo de gestão gerencial do Estado. Mas ao elaborar e realizar sua avaliação interna, em termos semelhantes à avaliação do WebSAI, a própria escola demonstra que traz em seu bojo o mesmo caráter gerencialista discutido neste trabalho de pesquisa, expressando a assimilação do discurso oficial. Quanto à hipótese inicial, podemos afirmar que foi confirmada, mas não exatamente conforme os dados inicialmente coletados neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação institucional. Gerencialismo. Performatividade. Gestão escolar. Reforma gerencial.

ABSTRACT: This research theme is an Institutional Assessment, having as locus a Technical State School of São Paulo which is linked to the Centro Paula Souza (CPS). It is a case study with a data base. The main goal was to investigate if the answers the students gave on the annual institutional assessments, which were made by the Institutional Assessment System (WebSAI) from CPS, were considered by the managers in the school planning that is done in the beginning of each academic year. It was set out from the hypothesis that the institutional assessment is an effective instrument for planning and decision making on school management. This study took as its basis: a) the student's answers that were collected via WebSAI between October and November 2014, which the results were available at CPS in February 2015; b) documents regarding school planning in 2015. The theoretical support is based on the concepts of performativity and managerialism developed by Ball (2005), it brings the discussion to the State's modernization process and the Managerial Reform that took place in Brazil starting in 1995, conducted by Bresser Pereira (1998 and 2010), also analyzed by Dourado (2007) and Newman and Clarke (2012), it shows how that Reform affected the education system (MACHADO, 2010). Other authors also supported the analysis of the collected material, they are Bonamino and Sousa (2012), Mendes (2015), Dubet (2004), Marin (2014), Evangelista and Shiroma (2007) and Michel de Certeau (2001). As a result, it was verified on the WebSAI/2004 document analysis, available on CPS, a considerable degree of satisfaction towards the school in the students' answers, but with a few dissatisfactions; however, it was observed, during Planning/2015, that the assessed Etec did not use that document. Still, it was observed that the school management does not use the official Institutional Assessment from CPS, but prepares its own internal evaluation with the students and uses the data in Annual Planning, in a process that comes closest to what Certeau (2001) calls "antidisciplinary net", which constitutes in a silent and inventive way to react to the imposition of the State's management template. But when developing and performing its own internal evaluation, similar to WebSAI's assessment, the school itself shows, in its own core, the same managerialist character discussed in this paper, expressing the absorption of the official discourse. Regarding the initial hypothesis, we can affirm that it was confirmed, but not exactly according to the data that was initially collected in this study.

KEYWORDS: Institutional Assessment. Managerialism. Performativity. School Management. Managerial Reform.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O processo de modernização da gestão do Estado, discutido, dentre outros autores, por Bresser Pereira (1998 e 2010) e Dourado (2007), trouxe em seu bojo, para a esfera pública, a adoção de políticas de avaliação institucional na Educação, em busca de eficiência, produtividade e racionalidade. Nesse ambiente de prevalência da ênfase gerencial “com forte viés tecnicista e produtivista” (Dourado, 2007, p. 928), os mecanismos para julgar e comparar os profissionais têm alterado as relações sociais, transformadas em relações embasadas no desempenho, características do ambiente empresarial competitivo (BALL, 2005). Nessa ótica gerencial, a avaliação externa tem sido usada para o que Bonamino e Sousa (2012) chamam de responsabilização forte, por contemplar sanções ou recompensas em função dos resultados observados.

A Reforma Gerencial, levada a cabo a partir dos anos 1980 como “parte de um movimento mais amplo que é a reforma do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 26), veio legitimar o Estado Social ao tornar mais eficiente a oferta dos serviços públicos para o consumo coletivo, uma vez que a anterior administração burocrática se propunha apenas a efetivar a ação do Estado sem tornar, necessariamente, essa ação eficiente.

Após a Segunda Guerra Mundial, a democracia permitiu que os trabalhadores e as classes médias aumentassem suas demandas por serviços sociais, transformando o Estado Democrático Liberal em Estado Democrático Social – uma forma de Estado na qual o consumo coletivo relativamente igualitário é importante. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 112).

Devemos lembrar que no século XIX o regime político respondia a uma democracia de elites, o chamado Estado Democrático Liberal, que viu a transição para uma democracia formal se materializar, em meados do século XX, com o sufrágio universal.

Tem início uma democracia de opinião pública na qual os eleitores aumentam seu interesse pela política, as pesquisas de opinião pública passam a auferir suas preferências e um número crescente de organizações de advocacia política começa a intervir no processo de formulação e implantação de leis e políticas públicas. Esse maior ativismo político dos eleitores leva a um aumento da demanda social e, em consequência, ao aumento dos serviços sociais e científicos do Estado, que passa a assumir funções novas na proteção do trabalho e do trabalhador. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 113).

O crescimento do tamanho do aparelho do Estado para atender às novas demandas da população levou ao aumento das despesas públicas fazendo com que a carga tributária passasse de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) no Estado Democrático Liberal, ao final do século XIX, para 40% nos países desenvolvidos, ao final do século XX, então no Estado Democrático Social.

O neoliberalismo surgiu nos anos 1970 como uma reação ao Estado Social, ao procurar enfraquecê-lo reduzindo seu tamanho e suas funções. O auge da ideologia neoliberal ocorreu no início dos anos 1990 com o colapso da então União Soviética, mas desde o início dos anos 2000 entrou em crise com a “diminuição da hegemonia ideológica” dos Estados Unidos como consequência do fracasso das reformas econômicas desenvolvidas na América Latina e África, sob o manto do neoliberalismo. (BRESSER PEREIRA, 2010).

A Reforma Gerencial do Estado surgiu em meio à onda neoliberal, na Grã-Bretanha, na segunda metade dos anos 1980, também chamada Reforma da Gestão Pública, com o objetivo de “tornar os administradores públicos mais autônomos e responsáveis, e as agências executoras dos serviços sociais mais descentralizadas” (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 114).

Embora tenha sido criticada como neoliberal, a Reforma Gerencial surgiu para dar conta de um Estado Social maior em termos da quantidade de funcionários e de despesa pública.

Seu objetivo não era mais somente tornar a ação do Estado mais efetiva, mas também torná-la eficiente na área social e científica, nas quais se emprega um grande número de trabalhadores em atividades não exclusivas de Estado. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 115).

Ao assumir o desafio de transformar a forma de administrar os serviços públicos, a Reforma Gerencial torna os gerentes responsáveis por resultados, premiando ou punindo os servidores pelos bons ou maus resultados. Além disso, “realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras”, e apesar de manter o consumo coletivo e gratuito, “transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais” não estatais, que recebem dinheiro do Estado e são por ele controladas por meio de contrato de gestão. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 115).

Lançada no Brasil em 1995, a Reforma teve como característica central, segundo Bresser Pereira,

a distinção entre atividades exclusivas do Estado, que envolvem poder de Estado, e as atividades não exclusivas que devem ser realizadas por organizações públicas não estatais. Essas organizações sociais garantem uma flexibilidade e uma eficiência administrativa maiores. (BRESSER PEREIRA, 2010, p. 116).

Embora não subestime os elementos de patrimonialismo e clientelismo existentes em nosso meio, a Reforma Gerencial, ainda de acordo com Bresser

Pereira, “busca criar novas instituições legais e organizacionais que permitam que uma burocracia profissional e moderna tenha condições de gerir o Estado brasileiro” (1998, p. 22) estando voltada para a afirmação da cidadania no Brasil, pois busca melhor atender ao cidadão em suas demandas, e implicando em uma mudança cultural com a adoção de estratégias da gestão da qualidade. O problema central é criar instituições que viabilizem a adoção dessas estratégias.

No setor privado, o problema das empresas, que por definição dispõem de autonomia de gestão, é escolher as estratégias e métodos gerenciais mais adequados: no setor público, a Reforma Gerencial visa, antes disto, criar condições de autonomia para que o gerenciamento possa ocorrer. Essas condições institucionais terão de ser necessariamente diferentes das existentes no setor privado, uma vez que o Estado não opera por meio de trocas, mas de transferências, o mecanismo de controle não é o mercado mas a política e a administração, e o objetivo não é o lucro mas o interesse público. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 26).

Como a realidade está sempre mudando, entende-se que o administrador público, tanto quanto o privado, precisa considerar que o planejamento institucional, em qualquer nível (federal, estadual ou municipal) não pode ser ocasional nem deve ser considerado imutável, mas deve ser visto como um exercício permanente de ajuste à realidade interna e externa.

A existência de metas e principalmente de indicadores de desempenho claros para as entidades descentralizadas é essencial para o controle de resultados. Se os objetivos estratégicos são resultados de dimensão mais geral pretendidos pela instituição, as metas de desempenho são ações mais concretas e objetivas, necessárias ao atingimento dos objetivos estratégicos e que vão constituir a matéria prima da avaliação do desempenho institucional. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 229).

No entanto, aplicada à Educação, a reforma gerencial precisa ser vista com cuidado especial. Segundo Machado (2010), no caso da Educação, enquadrada no setor de serviços não-exclusivos,

o governo brasileiro ao fundamentar a reforma educacional em nosso país em conceitos como eficiência, qualidade, produtividade e efetividade está, além de seguindo uma tendência mundial hegemônica do neoliberalismo, adotando teorias administrativas como princípios para as teorias pedagógicas. (p. 31).

Machado (2010) manifesta sua preocupação com a adoção desses conceitos gerenciais na Educação por considerar que cada área tem suas especificidades e que escolas não podem ser vistas como empresas e destaca que a implantação de sistemas fortes de avaliação é característica marcante das reformas.

As medidas adotadas, na área da educação, coincidem com aquelas implantadas nos países que assumidamente fizeram a reforma com princípios neoliberais, principalmente as ações relacionadas à avaliação dos sistemas educacionais. (...) A convergência das políticas educacionais para o eixo da avaliação foi corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece, no seu artigo 9º, à União, a incumbência, entre outras, de avaliar o ensino fundamental (inciso VI), normatizar os cursos de graduação e pós-graduação

Considerando o exposto, na presente pesquisa, parto da avaliação institucional a que o Centro Paula Souza submete todas as suas unidades escolares (escolas técnicas e faculdades de tecnologia) anualmente, para avaliar se essa ferramenta gerencial, a avaliação institucional, é utilizada pela gestão de uma Etec em seu planejamento escolar anual.

A relevância da pesquisa está no fato de que a avaliação institucional deveria permitir um autoconhecimento da unidade escolar avaliada, a partir da leitura dos dados que agrega, seja no campo da gestão escolar, incluindo a infraestrutura física, seja no campo pedagógico ou das relações interpessoais ali travadas. Entende-se que esse autoconhecimento é relevante para o planejamento escolar. Me motivou ainda mais a desenvolver esse trabalho a constatação, na pesquisa bibliográfica, de que não há esse tipo de investigação considerando, especificamente, o olhar dos alunos, retratado em suas respostas na avaliação institucional do CPS, como parâmetro para o planejamento escolar anual da unidade escolar.

Este trabalho está assim organizado: na Seção 1, apresento a justificativa, o problema e as perguntas de pesquisa, a hipótese, os objetivos geral e específicos, além da metodologia com as pesquisas correlatas iniciais. Na Seção 2, com o apoio teórico traço o quadro conceitual que suporta essa pesquisa. A Seção 3 apresenta o Centro Paula Souza (CPS), a Etec objeto deste estudo e também faço um comentário introdutório ao WebSAI, que é a avaliação institucional do CPS.. Na Seção 4 são discutidos os fundamentos de uma avaliação institucional, com o histórico e estrutura do WebSAI do CPS. Finalmente, na Seção 5 faço a análise dos dados coletados.

2 | JUSTIFICATIVA, PROBLEMA, HIPÓTESE, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Nesta seção são encontrados a justificativa deste trabalho, o problema e perguntas de pesquisa, hipótese, objetivo geral, objetivos específicos e metodologia.

2.1 Justificativa

Desde o processo seletivo para ingresso no Programa de Mestrado da Uniara, tanto na prova escrita quanto na entrevista, manifestei minha inquietação com o gerencialismo do Estado na Educação, observado, por exemplo, com a adoção de controles externos às unidades escolares por meio de instrumentos como as avaliações institucionais. Abordei a respeito disso naquelas duas ocasiões. Por isso mesmo tomo os conceitos de gerencialismo e performatividade desenvolvidos

por Stephen Ball (2005) como referenciais teóricos iniciais para meu trabalho de pesquisa.

Em conversas individuais com o prof. Luiz Carlos Gesqui (da linha de Gestão Educacional do Programa de Mestrado da Uniara), passei a perceber que no processo de avaliação institucional, objeto de meus estudos neste Programa de Mestrado, uma fonte de informações, ou de “entrada” como ele destacou, poderia ser as respostas dadas pelos alunos da escola em tela na Pesquisa de Avaliação Institucional, a qual é realizada anualmente pelo CPS em todas as unidades escolares de sua rede.

Destaco também que no levantamento bibliográfico realizado, não encontrei textos que relatem pesquisas focadas nas opiniões dos alunos referentes às avaliações institucionais, o que me motivou ainda mais para a elaboração deste trabalho.

2.2 Problema e perguntas de pesquisa

O CPS investe na avaliação institucional e disponibiliza os dados para os gestores das unidades escolares de sua rede. Saber se essas informações são ou não consideradas no Planejamento Escolar, impactando em ações objetivas nas escolas, a partir das respostas dos alunos, constitui-se no problema central de pesquisa deste projeto, donde derivam algumas perguntas a serem investigadas:

A gestão escolar considera as respostas dos alunos à avaliação institucional ao elaborar o planejamento anual da escola?

As respostas dos alunos à Avaliação Institucional trazem contribuições para a gestão escolar? Quais?

2.3 Hipótese

Parto da hipótese inicial de que a utilização dos relatórios derivados da análise do WebSAI é um procedimento importante na elaboração do Planejamento anual da Escola, constituindo-se em referencial consistente para conduzi-la na direção das expectativas dos alunos.

2.4 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é pesquisar se a forma como os alunos percebem a Etec, a partir de suas respostas nas avaliações institucionais feitas anualmente no WebSAI, é considerada pelos gestores no planejamento escolar realizado no início de cada ano letivo.

2.5 Objetivos Específicos

Levantar as informações disponibilizadas nos registros das respostas dos

alunos na pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional – WebSAI 2014, realizada entre os meses de outubro e novembro daquele ano, e sintetizadas nos relatórios elaborados pelo CPS, disponibilizados às unidades escolares em fevereiro de 2015 por meio de sua publicação, pela Área de Avaliação Institucional do CPS, no site da instituição;

Identificar se há registros, na documentação escolar de 2015, de que a equipe de gestão levou em consideração as respostas dos alunos na Avaliação Institucional, realizada entre os meses de outubro e novembro de 2014, para a elaboração do planejamento escolar e a atualização do Plano Plurianual de Gestão (PPG) de 2015.

2.6 Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados alguns passos, concomitantes ou não, que resultaram em sua estruturação atual.

Este é um trabalho de pesquisa documental em que são analisadas as respostas de alunos à avaliação institucional de uma Escola Técnica, integrante da rede do Centro Paula Souza, bem como documentos do planejamento anual da mesma escola referentes ao ano letivo imediatamente posterior à realização da avaliação institucional.

As respostas dos alunos foram coletadas nos meses de outubro/novembro de 2014, quando o WebSAI foi realizado. A coleta dos dados que resultaram em parte deste estudo ocorreu ao longo de 2016, por meio de pesquisa direta no site institucional e também com o apoio da direção da Etec, alvo deste estudo, que disponibilizou seus arquivos com os dados daquela avaliação.

As informações referentes ao planejamento escolar de 2015, portanto o período imediatamente posterior à realização da avaliação institucional, foram levantadas nos documentos da escola, e que também foram disponibilizados pela direção e coordenação da unidade no período imediatamente seguinte à resposta dos alunos, a saber: Plano Plurianual de Gestão 2015 (PPG), Projeto Político Pedagógico 2015 (PPP), atas de reuniões do núcleo de gestão, reuniões pedagógicas e reuniões de área/cursos.

As respostas dos alunos foram selecionadas para minha análise com base nos seguintes critérios: tomei por base o indicador de área com maior peso, considerada a pontuação observada na Tabela 5, por dimensão. Assim, na dimensão Desempenho Escolar, o indicador escolhido para a análise foi a área “Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem”, que tem peso 17. Na dimensão Gestão Escolar, o indicador foi a área “Gestão Democrática na Escola”, com peso 11.

Uma vez conhecidas as opiniões dos alunos, realizei nos demais documentos disponibilizados pela escola uma leitura detalhada para levantar possíveis

indicadores ou indícios da utilização das respostas dos alunos na elaboração do planejamento das atividades escolares.

Como optei por não realizar entrevistas, centrando esta pesquisa na análise documental e registros do WebSAI, não foram elaborados questionários.

2.7 Pesquisas correlatas

Para iniciar minha pesquisa busquei pelas seguintes palavras-chave: avaliação institucional, gestão escolar, gerencialismo, performatividade, Saesp, evasão escolar.

2.7.1 Sobre as palavras-chave

Iniciar minha pesquisa buscando trabalhos que versassem sobre avaliação institucional me pareceu o mais sensato, uma vez que esse tema está no centro de meu trabalho. Buscava, assim, encontrar publicações que tratassem não só da avaliação institucional, seus fundamentos e aplicações, mas também busquei encontrar outras pesquisas que trouxessem alguma abordagem como a que proponho nesta dissertação. Nesse último caso, não as encontrei.

Considereei oportuno entender melhor sobre os alicerces sobre os quais o Saesp foi criado ao verificar como a Escola trabalha essa avaliação, antes de chegar à percepção que os alunos têm dessa mesma avaliação. Isso porque o Saesp mexe com o cotidiano de alunos e professores, influenciando o próprio currículo escolar (nas semanas que antecedem sua aplicação há uma preparação específica dos alunos para o exame), e esse movimento pode influenciar na percepção dos alunos a respeito da escola.

Busquei ainda trabalhos sobre gestão escolar, pois minha pesquisa diz respeito diretamente às decisões de planejamento, no âmbito da unidade escolar, de seu núcleo gestor (direção e coordenação) resguardando as limitações de suas atribuições legais. Sendo a gestão um “processo de mobilização da competência e energia das pessoas coletivamente organizadas” (LÜCK, 2013a, p. 21), a realização da avaliação institucional também depende da ação de mobilização que a gestão escolar promove.

Gerencialismo e performatividade são duas expressões que estão na base de minha pesquisa, pois foi a partir dos conceitos de Stephen Ball, como será visto ao longo desta dissertação, que minha pesquisa foi estruturada.

Busquei também por evasão escolar porque é um tema de constante debate entre as equipes de gestão e corpo docente, para entender as razões de sua ocorrência *vis à vis* o planejamento de ações das equipes pedagógica e de gestão para sua prevenção.

Relacionados às palavras-chave, selecionei os textos que apresento a seguir.

2.7.2 *Trabalhos selecionados*

Selecionei os trabalhos que apresento abaixo para um estudo mais detalhado como suporte a esta pesquisa.

Uma dissertação de Mestrado encontrada na biblioteca virtual da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que me chamou a atenção, foi “A atuação do diretor de escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência”, em que Sanches (2014), utiliza os conceitos de gerencialismo e performatividade de Stephen Ball (2005) e cita, nos resultados, a observação de uma “tendência” dos diretores das escolas municipais de São Paulo em “não discordar do que é imposto pelos órgãos central e intermediário”. Essa tendência pode estar presente ou não na gestão da Etec, considerando-se a delimitação legal referente ao cargo e suas atribuições definidas no Regimento Comum das Etecs.

Segundo o Regimento Comum das Etecs, em seu Artigo 17, entre outras atribuições, cabe à Direção:

I - garantir as condições para o desenvolvimento da gestão democrática do ensino, na forma prevista pela legislação e neste Regimento;

II - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

III - gerenciar os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazos;

IV - promover a elaboração, o acompanhamento, a avaliação e o controle da execução do Plano Plurianual de Gestão e do Plano Escolar;

V - coordenar o planejamento, execução, controle e avaliação das atividades da escola;

[...]

VII - assegurar o cumprimento da legislação, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior. [...]

Como vemos, as ações da direção escolar estão reguladas e delimitadas pelo Regimento Comum, ao mesmo tempo submetendo-a às “normas emanadas da administração superior”, enquanto atribui-lhe o poder de controle e avaliação das atividades da escola. Essa submissão se manifesta na realização da avaliação institucional, imposta pela administração central, embora sua utilização para efeito da elaboração do projeto político-pedagógico e do Plano Plurianual de Gestão seja uma deliberação da direção escolar, o que sugere uma certa autonomia da gestão escolar.

A dissertação de Lima (2015), “Concepção e valorização do trabalho docente: políticas meritocráticas na Educação Pública”, também traz contribuições para minha pesquisa. Apresentada à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), cita que o “projeto de escolarização conduzido pelo Estado gerencialista é voltado à formação de novos trabalhadores adequados aos processos de valorização do capital”. Faz também referência aos “sistemas de avaliação em larga escala e de responsabilização dos trabalhadores da educação”. Como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) tem sido objeto de ações pedagógicas em nossa Escola, em busca de melhorar os resultados e os impactos nos indicadores dos resultados da unidade escolar – é um dos componentes do cálculo do Bônus por Resultado (BR)¹ – com influência direta no currículo, entendo que essas ações pedagógicas podem interferir na percepção da escola pelos alunos, refletida na avaliação institucional, que Oliveira (2013, p.16) considera como um dos “meios capazes de favorecer o exercício da participação na escola”. Ela destaca que “se no interior da escola o exercício de participação não é desenvolvido, transpor este aprendizado para a vida cotidiana fica mais difícil porque a participação é um aprendizado” (2013, p. 16). LÜCK (2013a, p. 51-52) acrescenta que a participação não é um fim em si mesma, mas que “estaria sendo realizada com seus objetivos ilegitimamente desfocados do aluno”.

“Professor: protagonista e obstáculo da reforma”, artigo de Evangelista e Shiroma (2007), “discute a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil articulada às recomendações dos organismos internacionais para a Educação no início do século XXI” privilegiando “o modo pelo qual essas organizações procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente” (2007, p. 531). Selecionei esse artigo porque também pode auxiliar na compreensão do Estado gerencial e suas influências sobre os atores da Educação.

A dissertação de Chiste (2009) intitulada “Saresp – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007” (acessada com a palavra-chave “evasão escolar”) chamou a atenção por citar entre as “ações que contribuem para o bom rendimento destas escolas” no Saresp, as “reuniões com professores e gestores para reavaliar e discutir estratégias pedagógicas; diretores e coordenadores atuantes, servindo de ligação entre anseios dos alunos, da comunidade e os da escola”.

Ainda sobre o Saresp, a dissertação de Ribeiro (2008), apresentada na Faculdade de Educação da Unicamp, traz importante contribuição sobre seu

1. Bônus por Resultado é uma recompensa em dinheiro estabelecida anualmente por meio de Lei, que é paga aos servidores das unidades escolares que cumpram metas definidas pela administração central do CPS, por meio de Resolução. As metas envolvem resultados com evasão escolar, cumprimento de prazos com a documentação escolar, resultados do Saresp e também o índice indicativo da quantidade de respondentes no WebSAI.

histórico e influências em sua estruturação. No resumo de sua dissertação, a autora destacou:

Verificou-se, ainda, que durante o processo de tramitação da legislação houve a interferência de setores da economia nacional e de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) ao arrendarem para si o direcionamento das políticas educacionais mediante o discurso de ineficiência da instituição escolar frente às mudanças nas condições de competição no mercado mundial [concluindo que] a regulação avaliativa vincula-se a projetos hegemônicos na sociedade com vistas à perpetuação do capitalismo.

O texto evidencia a larga e histórica interferência dos interesses econômicos na gestão educacional, adequando esta aos interesses daqueles.

O artigo “Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora”, em que Mendes (2015) trata das políticas de avaliação na e da escola e avalia a proliferação do que chama de “avaliocracia com conseqüente alteração de procedimentos de inspeção e direção escolares” (Mendes, 2015, p. 1283) favorecendo, entre outros aspectos, “o aumento e naturalização das desigualdades escolares” (Mendes, 2015, p. 1283). O artigo me chamou a atenção por propor uma reflexão dos atores educativos sobre suas práticas e rotinas de trabalho, “analisando tensões” entre as “lógicas de pensar e praticar a avaliação de escolas visando à construção de perspectivas e práticas de efetiva melhoria da escola”.

3 | APRESENTANDO O CPS, A ETEC E O WEBSAI

Nas linhas seguintes, faço uma breve apresentação do Centro Paula Souza, sua estrutura, histórico e quem foi Paula Souza; passo por um rápido comentário inicial a respeito do Sistema de Avaliação Institucional do CPS (WebSAI), e finalizo mostrando um pouco da Etec, *locus* deste estudo, e a distribuição de seus alunos por curso e turnos.

3.1 Sobre o Centro Paula Souza

3.1.1 Estrutura

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI)². A instituição administra 220 Escolas Técnicas Estaduais

2. A Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo é o órgão do governo estadual que tem por objetivo intensificar o desenvolvimento sustentável do Estado, estimular as vantagens competitivas das empresas e dos empreendedores paulistas, incorporar tecnologia aos produtos da região e fortalecer as condições para atração de investimentos no Estado. Também são vinculados à Secretaria, a Agência Paulista de Promoção de Investimentos e Competitividade (Investe São Paulo), a Fundação de Amparo à Pesquisa (Fapesp), o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), o Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen), além das faculdades e universidades estaduais: Faculdade de Medicina de Marília (Famema), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (Famerp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade

(Etecs) e 66 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), reunindo aproximadamente 290 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos, distribuídos por 162 municípios paulistas.

As Etecs atendem mais de 208 mil estudantes nos ensinos Técnico, Técnico integrado ao Médio (Etim) e Médio, distribuídos nos 138 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui 5 cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 4 cursos técnicos na modalidade on-line, 27 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e 6 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Já nas Fatecs, cerca de 80 mil alunos estão matriculados em 72 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas, como Construção Civil, Mecânica, Informática, Tecnologia da Informação, Turismo, entre outras. Além da graduação, são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

A cada processo seletivo (Vestibulinho), é preciso conferir quais cursos³ são oferecidos em cada unidade.

3.1.2 Histórico

As informações referentes ao histórico do Centro Paula Souza foram encontradas no portal da instituição⁴.

O CPS foi criado pelo decreto-lei de 6 de outubro de 1969, na gestão do governador Roberto Costa de Abreu Sodré (1967 – 1971), como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois e três anos.

Em 1970, começou a operar com o nome de Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), com três cursos na área de Construção Civil (Movimento de Terra e Pavimentação, Construção de Obras Hidráulicas e Construção de Edifícios) e dois na área de Mecânica (Desenhista Projetista e Oficinas). Era o início das Faculdades de Tecnologia do Estado. As duas primeiras foram instaladas nos municípios de Sorocaba e São Paulo.

A trajetória do Centro Paula Souza vai além de seus 48 anos de fundação. Sua memória mistura-se com a história centenária do ensino profissional público em São Paulo. Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Você encontra mais nas redes sociais: www.youtube.com/desenvolvesp; twitter.com/desenvolvesp; facebook.com/desenvolvesp. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/secretaria-de-desenvolvimento.asp> Acesso em 24/01/2017.

3. A relação completa dos cursos oferecidos pelo CPS está nos apêndices.

4. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/> - Acesso em 24/01/2017.

existentes e construindo novas Etecs e Fatecs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do Estado.

3.1.3 Quem foi Paula Souza

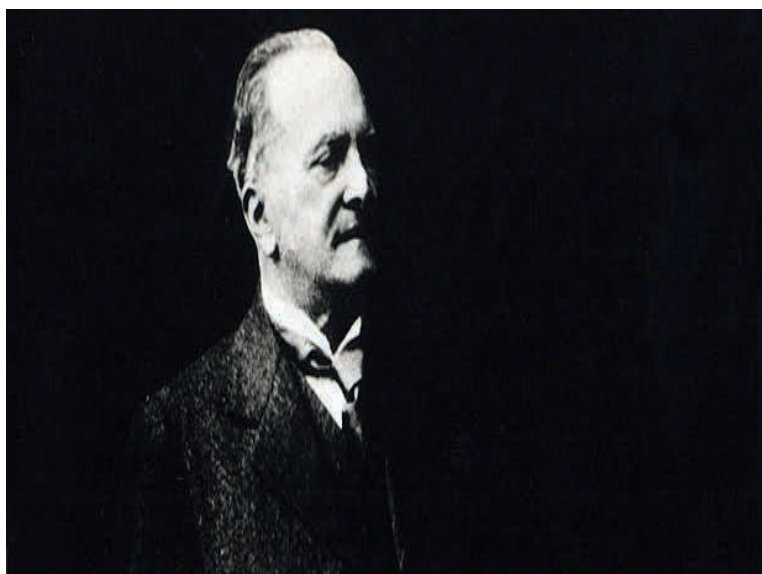


Figura 15 - Antonio Francisco de Paula Souza

Nascido em uma família de estadistas, no município paulista de Itu, o engenheiro e professor Antonio Francisco de Paula Souza (1843 – 1917)⁶ posicionava-se como um liberal, a favor da república e do fim da escravatura. Estudou engenharia na Alemanha e na Suíça. Fundou a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e trabalhou diretamente no desenvolvimento da infraestrutura do País, projetando obras e estradas de ferro. Na política, atuou como deputado, presidente da câmara estadual e ministro das Relações Exteriores e da Agricultura no mandato do presidente Floriano Peixoto (1891 – 1894).

Paula Souza era reconhecidamente um homem à frente de seu tempo e caracterizou-se como um educador que sempre defendeu o papel da escola como meio de formação de profissionais e não somente um local para discussões acadêmicas. Mais de 50 anos após sua morte, os princípios idealizados por Paula Souza começaram a se concretizar com a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, em 6 de outubro de 1969, que posteriormente foi rebatizado como Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em homenagem ao professor.

5. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/> - Acesso em 27/01/2017

6. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/perfil-e-historico/>. Acesso em 24/01/2017.

3.2 Sobre o WebSAI

Anualmente o Centro Paula Souza realiza a pesquisa do Sistema de Avaliação Institucional (WebSAI), atualmente no formato digital, pela internet, com os questionários previamente elaborados pela administração central do CPS, em São Paulo. Todos os alunos regularmente matriculados e frequentes, além dos funcionários, professores e equipe gestora, enfim, 100% da comunidade escolar interna, são convidados a responder ao questionário. Além deles, os alunos egressos há um ano⁷ e pais de alunos também são convidados diretamente pelo CPS a responderem aos questionários pela internet. Observo que a Etec não tem qualquer controle sobre a realização da pesquisa à comunidade externa (egressos e pais), somente cuidando da apresentação aos alunos frequentes e demais integrantes da comunidade interna.

As avaliações das respostas são feitas pela administração central do CPS, que emite os relatórios com as análises e gráficos das informações coletadas e tabuladas a partir da realização dos questionários. Estes envolvem questões objetivas de múltipla escolha que permitem avaliar vários aspectos da Escola, organizados por grupos, como direção, estrutura física, docentes, clima escolar, procedimentos didáticos etc.

A apresentação detalhada do WebSAI está em uma seção específica a este fim.

3.3 Sobre a Etec

Uma das 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) do Centro Paula Souza (CPS) – autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) – a Etec escolhida para este estudo é uma escola que completou, em 2017, trinta e um anos de atividades. Foi criada em 03 de junho de 1986 pelo Decreto Estadual n. 25.326, modificado no ano seguinte, pela Lei n. 5542, de 20 de janeiro. Está instalada num município da região central do estado de São Paulo, com cerca de 80 mil habitantes e atividade econômica com forte peso no agronegócio.

Os primeiros cursos técnicos oferecidos foram as Habilitações Profissionais Plenas de Mecânica, Eletrônica e Eletrotécnica, com duração de quatro anos. Em 1994, com a extinção da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (Disaete) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, todas as 82 escolas técnicas da rede passaram a ser administradas pelo Centro Paula Souza.

O Decreto Federal n. 2208/97 deu uma nova configuração ao currículo da
7. O CPS convida os egressos que tenham concluído seus cursos há um ano para investigar sua posição no mercado de trabalho e o quanto a formação adquirida na instituição contribuiu e/ou contribui para isso.

educação profissional, separando-a do Ensino Médio. A partir daquele momento os cursos técnicos, então oferecidos com uma grade anual com duração de quatro anos, passaram a ser em módulos semestrais, com duração de um ano e meio.

A Etec contava, no segundo semestre do ano de 2017, época da elaboração deste trabalho, com 851 alunos regularmente matriculados, distribuídos nos três períodos (manhã, tarde e noite), entre as habilitações técnicas de Mecânica, Mecatrônica, Eletrotécnica, Informática, Enfermagem, Recursos Humanos, Ensino Médio integrado aos técnicos de Informática para Internet e de Mecatrônica, além do Ensino Médio regular (Tabelas 1, 2 e 3), sendo que o Ensino Médio Integrado ao Técnico (Etim) funciona em regime integral, com aulas pela manhã e à tarde. Estão incluídos nesse total os discentes do curso de Administração, na modalidade semipresencial, com aulas somente aos sábados pela manhã.

É também um dos polos estaduais do Grupo de Estudos em Educação à Distância (Geead), que é um departamento vinculado à Unidade de Ensino Médio e Técnico (Cetec) do Centro Paula Souza para oferecer cursos mediados por diferentes tecnologias de comunicação, nos modos on-line e semipresencial. Tem sob sua responsabilidade cursos de Informática, Eletrônica, Turismo, Administração, Comércio, Secretariado,, EJA e os Moocs (massive open on line courses).

Manhã		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Ensino Médio regular	01	37
ETIM Info p/Internet	03	118
ETIM Mecatrônica	02	66
Enfermagem	02	55
TOTAL	08	276

Tabela 1 - Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da manhã.

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec pesquisada

Q. turmas = quantidade de turmas

Tarde		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Técnico em Informática	01	30
ETIM Info p/Internet	03	118
ETIM Mecatrônica	02	66
TOTAL	06	214

Tabela 2 - Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da tarde.

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec.pesquisada

Q. turmas = quantidade de turmas

Ao analisarmos as tabelas 1 e 2, notamos o registro de somente uma turma de Ensino Médio regular. Cabe esclarecer que o Centro Paula Souza não abrirá novas turmas dessa modalidade de ensino a partir de 2018, somente do Ensino Técnico Integrado ao Médio (Etim), reafirmando, assim, sua vocação de instituição voltada para a formação técnica profissionalizante de nível médio (Etec) e superior (Fatec).

Em 2018, além da manutenção dos atuais cursos diurnos, foram abertas mais duas turmas do Etim na área da Indústria, reforçando, aí também, a forte vocação da Etec nessa área de formação profissional, sem desprezar a formação nas áreas da Informática, que em 2017 contava com 207 alunos, ou 25% do total de alunos da escola (sendo 118 no Etim, 30 no técnico da tarde e 59 no técnico noturno); na área de Saúde com o técnico em Enfermagem reunindo 109 estudantes (55 no período da manhã e 54 à noite); e na área de Gestão e Negócios, que atualmente oferece o curso técnico em Recursos Humanos, com 99 alunos frequentes em 2017, nas três turmas da noite, o que representava 12% do total de matrículas da Etec. Para a área de Gestão existe a expectativa da abertura do técnico em Administração para o segundo semestre de 2018 ou 2019.

Noite		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Mecatrônica	04	128
Mecânica	03	98
Eletrotécnica	03	78
Informática	02	59
Recursos Humanos	03	99
Enfermagem	02	54
TOTAL	15	516

Tabela 3 - Quantidade de alunos matriculados por curso no turno da noite.

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec.pesquisada

Q. turmas = quantidade de turmas

Manhã/sábado		
Curso	Q. Turmas	Q. alunos
Administração	01	29

Tabela 4 - Quantidade de alunos matriculados no curso semipresencial.

Q. alunos = quantidade de alunos Fonte: Etec pesquisada.

Q. turmas = quantidade de turmas

Como podemos observar, dos 851 alunos matriculados na Etec no segundo semestre de 2017, 516 frequentavam os cursos noturnos (Tabela 3), sendo a maior

concentração notada na área da Indústria (Mecatrônica, Mecânica e Eletrotécnica) com 304 matrículas, que significavam quase 59% dos alunos do turno da noite, e 37% do total de matrículas da escola. Se juntarmos a esses números, os do ETIM de Mecatrônica, serão 370 matrículas na área da indústria, perfazendo uma proporção de 45% do total de alunos da Etec, o que mostra a forte tendência da escola em buscar atender à demanda da indústria local.

Quanto à única turma da modalidade semipresencial, esclareço tratar-se da última turma em curso, pois optou-se pela interrupção no oferecimento desta modalidade neste momento, uma vez que existe a proposta de abertura de uma turma de Administração presencial, no turno da noite, ainda em 2018 ou 2019.

4 | HISTÓRICO E ESTRUTURA DO WEBSAI DO CPS

Nesta seção apresento, antes dos dados coletados nos registros do WebSAI 2014 que estão na Seção 5, o detalhamento da estrutura desta avaliação institucional. Penso ser importante, nesse momento, conhecer como o WebSAI do Centro Paula Souza foi concebido, e seu processo de modificações até chegar ao formato atual, para que possamos então avaliar melhor os resultados obtidos nos levantamentos. Em seguida, comento sobre as perguntas/respostas selecionadas para este estudo, a análise do Plano Plurianual de Gestão (PPG) 2015 da Etec objeto desta pesquisa, além das atas referentes ao planejamento pedagógico efetivado no início de 2015.

4.1 Conhecendo o WebSAI

4.1.1 Histórico

O Sistema de Avaliação Institucional, ou SAI, como ficou conhecido inicialmente, foi criado em 1997 pela Área de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza para avaliar, anualmente, o desempenho das Etecs e Fatecs por meio da coleta de informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos, avaliando o funcionamento das Unidades Escolares, seus resultados e impactos na realidade social das comunidades em que estão inseridas. Validado em 1988, o sistema de avaliação foi implantado em 1999 em todas as Etecs, e em 2000 nas Fatecs.

Seu objetivo é buscar a melhoria da qualidade de ensino por meio do autoconhecimento. Com base nos resultados do WebSAI, diretores e professores podem detectar os pontos positivos e negativos de suas unidades e estabelecer estratégias para melhorar o desempenho de seus alunos.

Entre os fundamentos teóricos que embasaram sua versão inicial, destaque-se a estabilidade (para que se pudesse comparar e observar a evolução das

unidades ao longo do tempo) e a flexibilidade (para que pudesse sofrer adaptações, atendendo a uma realidade em constante mudança).

As contribuições recebidas da comunidade escolar entre 1999 e 2012 possibilitaram que a Área de Avaliação Institucional do Centro Paula Souza promovesse mudanças no modelo de avaliação que, como veremos mais adiante, passaram a vigorar a partir de 2013, adequando o sistema à nova realidade.

4.1.2 A construção do modelo inicial de avaliação do WebSAI

Segundo Peterossi e Menino (2008) a construção do modelo do WebSAI do Centro Paula Souza partiu da experiência da avaliação de várias dimensões institucionais já existentes,

[...] embora descontínuas e independentes entre si em termos de instrumentos e metodologias. Como exemplo: a análise da missão institucional e sua adequação social; a produtividade dos cursos; a política educacional e as metodologias de ensino adotadas; a interação com o mercado de trabalho; as políticas de formação docente; e, a inserção do aluno egresso no mercado de trabalho. (p. 2)

Os primeiros instrumentos de avaliação foram constituídos basicamente de questionários impressos, utilizados pela primeira vez em 1997, em um projeto piloto que envolveu 20 Etecs. Em 1998 uma nova rodada de questionários incorporou outras 20 escolas. Em 1999 o projeto foi reformulado com as alterações apontadas pelas experiências dos anos anteriores, e sua abrangência envolveu todas as escolas técnicas. Em 2000, também as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) começaram a ser avaliadas.

Dessa forma, a construção do modelo institucional de avaliação está ancorada na ideia de que todas as unidades de ensino devem ser avaliadas anualmente e essa avaliação deve ser organizada e operacionalizada a partir de uma concepção que permita integrar as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de informação e avaliação. (PETEROSSO e MENINO, 2008, p. 3)

4.1.3 Princípios básicos

A implantação do modelo seguiu dois princípios básicos. O primeiro é a aceitação da necessidade de avaliação por todos os atores envolvidos de forma a promover uma reflexão crítica sobre a competência técnica e a competência social na busca do conhecimento acerca da realidade institucional. O segundo princípio diz respeito ao caráter contínuo e sistemático da avaliação com seu foco nos principais agentes das ações institucionais, os alunos e os professores, “que assumem no processo uma relação de complementaridade sendo, ao mesmo tempo, atores e autores da apreciação subjetiva” (PETEROSSO e MENINO, 2008, p. 3). Mas outros agentes também participam da avaliação (funcionários, diretores, pais e egressos),

incorporando, dessa forma, saberes e valores, muitas vezes até conflitantes, dos grupos socialmente ativos na escola permitindo uma visão mais ampla e mais próxima da realidade.

Para superar a dualidade de se mensurar quantitativamente fenômenos qualitativos, a opção foi a adoção de um sistema híbrido em que “resultados do desempenho escolar, expressos por indicadores quantitativos, são utilizados, tais como: a relação candidato/vaga, o número de profissionais formados e a empregabilidade dos egressos” (PETEROSSSI e MENINO, 2008, p. 4). Esse processo híbrido adotado buscou, entre outros objetivos, promover uma reflexão em direção à melhoria da qualidade, além de:

- Possibilitar a consolidação e/ou o redirecionamento das políticas institucionais;
- Promover a avaliação interna (autoavaliação) e a avaliação externa (avaliação participativa);
- Desenvolver na instituição uma cultura de avaliação;
- Subsidiar os projetos pedagógicos das unidades de ensino. (Peterossi e Menino, 2008, p. 4)

4.1.4 Sistema inicial de Pontuação do WebSAI

Tendo como pressuposto a ideia de comparação com modelos tidos como ideais, ou com resultados anteriores ou, ainda, com resultados projetados, o que vai ao encontro dos conceitos de gerencialismo e performatividade discutidos por Ball (2005), a opção foi a construção de um referencial ideal e o estabelecimento de metas para o período a ser analisado, arbitrando-se uma pontuação para os indicadores desse referencial.

Quanto ao padrão ideal, estabeleceu-se que ele é atingido “quando todos os vários agentes envolvidos avaliam as ações e seus efeitos como ‘muito bom’ ou ‘bom’ e, quando não há perda de alunos no decorrer do curso” (PETEROSSSI e MENINO, 2008, p. 4).

O Quadro 2 a seguir mostra como foi construído, inicialmente, o sistema de pontuação do WebSAI.

	INDICADORES	DESCRIÇÃO	VALOR IDEAL PONTO
PRODUTO	Desempenho Escolar	Índice Perda/Produtividade - Reprovações, trancamentos e desistências de alunos. Relação Candidato Vagas - número de alunos inscritos por vaga oferecida Taxa Concluinte/ Curso - número de formados por número de alunos matriculados Taxa de integralização - tempo médio para conclusão de curso	220
	Situação dos Egressos	Trabalho na área Situação salarial Dificuldades com emprego Desempenho profissional (autoavaliação)	40
	Situação Escola-Sociedade	Parcerias, convênios e projetos com instituições externas à Unidade de Ensino.	50
	Produção Acadêmica	Publicações e trabalhos de natureza técnico-científica e cultural dos docentes Patentes	40
		Sub-Total	350
PROCESSO	Desempenho Pedagógico	Questões de satisfação com curso e Unidade de Ensino Ensino acompanhando a evolução tecnológica Integração entre teoria e prática e mundo do trabalho Conhecimentos adquiridos Dificuldades com os cursos	150
	Higiene e Segurança	Condições de higiene e limpeza e de segurança tanto das dependências escolares como informações e conhecimentos necessários à formação do profissional	40
	Gestão	Níveis de participação e comunicação nas decisões técnico - administrativas - financeiras Relacionamentos externo e interno	100
	Infraestrutura	Existência, adequação, acesso, qualidade e condições de materiais, equipamentos, salas, laboratórios e demais instalações didáticas	60
	Desempenho Profissional	Atuação profissional de professores, funcionários e direção.	30
	Índice de Titulação	Média ponderada da titulação acadêmica dos docentes Atuação Profissional na área	30
	Índice de Assiduidade Índice de Ocupação	Frequência dos alunos Frequência e pontualidade dos docentes Número de alunos matriculados	40
		Sub-Total	450
BENEFÍCIO	Grau de satisfação	Níveis de satisfação de alunos, docentes e funcionários	110
	Expectativas atendidas	Indicações do curso e da escola Atendimento das aspirações dos alunos	30
	Avaliação do curso	Avaliação do curso feita por alunos e egressos	60
		Sub-Total	200
		TOTAL DE PONTOS = IDEAL	1000

Quadro 2 – O sistema de pontuação do WebSAI

Fonte: Peterossi e Menino, 2008, pag. 5.

A pontuação, arbitrada em 1000 pontos, considerou o desempenho e a dinâmica de uma instituição de ensino em relação a processo, produto e benefício.

Por processo entende-se o conjunto das ações e resultados para a formação profissional dos alunos além da infraestrutura da unidade escolar, sendo seus indicadores o desempenho pedagógico, a higiene e segurança, a gestão, a infraestrutura, o desempenho profissional, a assiduidade e a titulação docente.

Já o produto considera a produtividade da escola, inserção dos alunos no mercado de trabalho com a utilização dos conhecimentos adquiridos. Os indicadores estabelecidos foram o índice de perda e de produtividade, a relação candidato/vaga, a porcentagem de concluintes por curso, a situação dos egressos, a relação escola/comunidade, a produção acadêmica e o tempo de integralização dos cursos.

Quanto a benefício, considerou-se o atendimento das expectativas da comunidade e dos egressos, fixando-se como indicadores a satisfação com os cursos, as expectativas atendidas e a avaliação dos cursos. (PETEROSSO e MENINO, 2008).

A pontuação de até 1000 pontos estabelecida para os diferentes indicadores define o desempenho em termos ideais. A pontuação real obtida pela Unidade de Ensino permite uma autoavaliação que, confrontada com o padrão ideal, define (em porcentagem) a distância do seu desempenho com os padrões de excelência arbitrados. Ao mesmo tempo, permite uma comparação com o desempenho médio da Instituição e com os resultados da própria Unidade em anos anteriores. É, assim, possível analisar a trajetória de cada Unidade em termos de melhoria da qualidade (Froncillo, 2002). Evitou-se utilizar os resultados para estabelecer uma classificação do tipo 'piores e melhores' unidades de ensino. Cada unidade é comparada, ano a ano, com o seu próprio desempenho de forma a permitir um processo de autoavaliação e acompanhamento de suas metas e realizações. (PETEROSSO e MENINO, 2008, p. 6)

4.1.5 Revisão do SAI em sintonia com a política educacional do CPS

A atualização do SAI, levada a cabo a partir de 2013, considerou a política educacional do Centro Paula Souza, expressa em sua missão, visão e objetivos estratégicos, a saber:

Missão

Promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho.

Visão

Consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano e tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade.

Objetivos estratégicos

- Atender e antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho.
- Obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza.

- Aperfeiçoar continuamente os processos de planejamento e gestão, e as atividades operacionais e administrativas.
- Alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem.
- Estimular e consolidar parcerias (internas e externas) e sinergias, e a inovação tecnológica.
- Reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos.
- Promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano.
- Incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos.
- Assegurar a sustentabilidade financeira da instituição.⁸

Para a gestão do CPS o WebSAI disponibiliza informações qualificadas sobre a concretização, pelas Etecs e Fatecs, do estabelecido nesses pressupostos.

4.1.5.1 *Categorias de indicadores do novo SAI*

De acordo com o documento SAI-CPS (2014), apesar de manter muitos princípios do modelo anterior, o novo SAI, agora conhecido como WebSAI, apresenta indicadores de desempenho agrupado em três grandes grupos ou categorias: *indicadores de insumo, de processo e de resultado*. A análise deste último, agregado a outros dados específicos, permite que se chegue a um quarto, o *indicador de impacto*. (SAI-CPS, 2014)

Vamos conhecer melhor um pouco de cada indicador.

Indicadores de Insumo: mostram a infraestrutura básica que as unidades escolares possuem para a realização de suas atividades cotidianas, podendo, portanto, apontar eventuais demandas de cada uma delas. Por não serem de responsabilidade direta das unidades escolares, não recebem pontuação no WebSAI.

Esses indicadores referem-se aos meios pelos quais o projeto educacional é implementado. Permitem oferecer uma fotografia da infraestrutura básica com a qual as unidades contam para desenvolver as suas atividades cotidianas. Representam, portanto, um importante recurso para que se tenha uma visão geral das condições de todas as Unidades do Centro Paula Souza e de eventuais demandas de cada uma delas. Esses indicadores não recebem pontuação, uma vez que, de maneira geral, não são de responsabilidade direta de cada unidade. (SAI-CPS, 2014, p. 5)

Indicadores de Processo: dizem respeito à utilização dos insumos no dia a dia das unidades escolares.

8. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/missao-visao-objetivos-e-diretrizes/>. Acesso em 03/02/2017.

Resultam do modo como a comunidade escolar se organiza para cumprir a sua missão e atender aos seus objetivos estratégicos, segundo as perspectivas de todos os seus segmentos: alunos, professores, coordenadores da equipe de gestão, funcionários e pais ou responsáveis pelos alunos (estes últimos apenas no caso das Etecs).

Ao contrário dos indicadores de insumo, os indicadores de processo são pontuados segundo critérios inspirados na política educacional do Centro Paula Souza, com exceção dos indicadores relativos à situação de segurança nas escolas. (SAI-CPS, 2014, p. 5)

Indicadores de Resultados

referem-se aos resultados objetivos atingidos pelo Centro Paula Souza e, em particular, por cada uma de suas unidades, e, ainda, às percepções dos diferentes segmentos sobre as realizações da unidade. Esses indicadores são também pontuados para a obtenção de um indicador geral de resultados. (SAI-CPS, 2014, p. 6)

Indicadores de Impacto

revelam os efeitos conseguidos pelo Centro Paula Souza e por cada uma das unidades, a médio e a longo prazo. Além disso, por meio da pesquisa de egressos, permitem que se tenha uma visão de como a sociedade, em geral, e o mercado de trabalho, em particular, valorizam o resultado das ações educacionais do Centro Paula Souza.

Como os indicadores de insumo, esses indicadores não são pontuados, ainda que possam oferecer o panorama da evolução de cada unidade – e de todo o sistema educacional – ao longo do tempo. (SAI-CPS, 2014, p. 6)

Conforme observaremos no Quadro 3, as categorias de indicadores são compostas por diferentes **dimensões**; essas, por sua vez, são organizadas em **áreas**.

Ressalte-se que todos os indicadores (à exceção dos “indicadores objetivos” da categoria “resultado”, que são resultado de fórmulas matemáticas específicas de cálculo) são construídos a partir das respostas dos alunos, professores, funcionários, equipe de gestão, coordenadores pedagógicos e pais ou responsáveis, às questões de seus respectivos questionários do WebSAI. Os indicadores SAI são apresentados no Quadro 3.

Categoria	Dimensão	Área
Insumo	Condições de ensino	Adequação do espaço físico e instalações
		Materiais didático-pedagógicos
Processo	Desempenho escolar	Rendimento escolar
		Acompanhamento e avaliação da aprendizagem
		Fluxo escolar
		Frequência escolar
	Gestão escolar	Gestão democrática da escola
		Equipe gestora e liderança
		Habilitação e formação dos profissionais
	Gestão pedagógica	Planejamento pedagógico
		Práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Clima escolar
Disciplina e normas de convivência		
Resultado	Desempenho escolar	Nível de satisfação quanto ao desempenho escolar
	Gestão pedagógica	Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas
	Ambiente educativo	Nível de satisfação quanto ao clima escolar
	Geral	Nível de satisfação com relação ao curso
	Indicadores objetivos	Índice de produtividade
		TCC - Taxa de Conclusão de Curso

Quadro 3. Indicadores SAI – Categorias, Dimensões e Áreas

Fonte: SAI-CPS, 2014, p. 7.

4.1.5.2 Sobre a pontuação do novo SAI

Recebem maior pontuação os indicadores que apontam as ações pedagógicas e de gestão de maior impacto na aprendizagem, uma vez que “assegurar aprendizagens de qualidade aos alunos da instituição” está em conformidade com “as especificidades de cada curso e de cada unidade, como supõe a missão do Centro Paula Souza”. (SAI_CPS, 2014, p. 8).

Assim, cada questão pode receber entre 1 e 3 pontos, e a pontuação máxima de cada indicador pode ser observada na Tabela 5. Como vemos, a escala que ia a 1000 pontos no modelo inicial agora vai até, no máximo, 517 pontos entre as várias dimensões das categorias Processo (máximo de 412 pontos) e Resultado (máximo de 105 pontos).

Notamos que, na Tabela 5, a categoria Insumos não está pontuada uma vez que ela não é considerada de responsabilidade direta das unidades escolares, mas da administração central do CPS.

CAT	DIMENSÃO	ÁREA	ALUNO	PROFESSOR	DIREÇÃO/ COORDENAÇÃO	FUNCIONÁRIO	PAIS/ RESPONSÁVEIS	TOTAL	
Processo	Desempenho escolar	Rendimento escolar	2	5	7			14	126
		Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	17	20	16		4	57	
		Fluxo escolar	4	10	10		4	28	
		Frequência escolar	7	7	7		6	27	
	Gestão escolar	Gestão democrática na escola	11	13	10	7	4	45	72
		Equipe gestora e liderança	1	2		2	1	6	
		Habilitação e formação dos profissionais		10	8	3		21	
	Gestão pedagógica	Planejamento pedagógico	3	25	18			46	155
		Práticas pedagógicas	44	32	30	3		109	
	Ambiente educativo	Clima escolar	4	11	9	8		32	59
		Disciplina e normas de convivência	8	7	6	6		27	
		Segurança na escola							
	SUBTOTAL PROCESSO			101	142	121	29	19	
Resultado	Desempenho escolar	Nível de satisfação quanto ao rendimento escolar	3	3	3			9	55
	Gestão pedagógica	Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas	12		4			16	
	Ambiente educativo	Nível de satisfação quanto ao clima escolar	6	5	5	5	6	27	
	Geral	Nível de satisfação em relação ao curso	3					3	
	SUBTOTAL RESULTADO – SUBJETIVO			24	8	12	5	6	
	Indicadores objetivos	Índice de produtividade							25
TCC- Taxa de conclusão de curso								25	
									412
									105

Tabela 5. Etec – Número Máximo de Pontos por Segmento Pesquisado, segundo Categoria, Dimensão e Área dos Indicadores SAI.

CAT = Categoria.

Fonte: SAI-CPS, 2014, p. 10

5 | ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção mostro, primeiro, a distribuição dos alunos que responderam ao

WebSAI 2014, conforme os turnos em que frequentavam as aulas na Etec. Esclareço em seguida os critérios que me levaram a escolher as perguntas/respostas para minha investigação e, então, passar à análise dos dados coletados e compará-los aos demais documentos referentes ao planejamento da escola.

5.1 Perfil dos alunos no final de 2014

Os dados seguintes referem-se à distribuição dos alunos por curso e turno (manhã, tarde e noite) no final do segundo semestre de 2014, quando foi realizada a avaliação institucional, objeto deste trabalho de pesquisa.

O objetivo de relacionar estas informações neste momento é conhecer um pouco do perfil do corpo discente antes de analisarmos suas opiniões acerca do trabalho realizado na Etec ao longo daquele ano de 2014.

No total, 796 alunos responderam ao questionário. Destes, 263 (33%) eram frequentes no turno da manhã, 79 (10%) no turno da tarde, 414 (52%) no turno da noite, e outros 40 (5%) eram alunos em regime integral, com aulas nos turnos da manhã e tarde do ETIM.

Como notamos, a maioria dos alunos em 2014 frequentava os cursos noturnos, confirmando o perfil que se mantém em 2017. A observar ainda a concentração de alunos do Ensino Médio regular, que em 2014 agregava 196 dos 263 alunos do turno da manhã, e que neste ano de 2017 estão resumidos a uma única turma de 40 discentes, uma vez que a política do CPS é de substituir essas vagas pelas do ETIM, que em 2014 representavam, como vimos, 5% do total de matrículas, e em 2017 somam mais de 21%.

5.2 Seleção das perguntas/respostas ao WebSAI 2014

Neste momento apresento os critérios que me conduziram a escolher as perguntas/respostas que serão consideradas na análise desta pesquisa.

Tomei por base o indicador de área com maior peso, considerada a pontuação observada na Tabela 5, por dimensão. Assim, na dimensão Desempenho Escolar, o indicador escolhido para a análise foi a área “Acompanhamento e Avaliação da Aprendizagem”, que tem peso 17. Na dimensão Gestão Escolar, o indicador foi a área “Gestão Democrática na Escola”, com peso 11. O indicador escolhido na dimensão Gestão Pedagógica foi “Práticas Pedagógicas”, que tem peso 44 e é o indicador com maior pontuação nas respostas dos alunos. Na dimensão Ambiente Educativo, o indicador foi “Disciplina e normas de convivência” que tem peso 8. Esclareço que todos esses indicadores referem-se à categoria Processo. Já na categoria Resultado, selecionei os dois indicadores com maiores pesos, a saber: na dimensão Gestão Pedagógica, o indicador “Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas”, que tem peso 12, e na dimensão Ambiente Educativo, a dimensão

selecionada foi “Nível de satisfação quanto ao clima escolar”, que tem peso 6. Finalizando selecionei o “Nível de satisfação em relação ao curso”, da dimensão Geral, área que tem peso 3.

As sete tabelas resultantes (tabelas 6 a 12) desta seleção e suas respectivas análises estão nas páginas seguintes.

5.3 Perguntas e respostas do WebSAI 2014 – uma análise

Ao iniciar a apresentação destes dados, esclareço que a numeração que precede as perguntas nas tabelas refere-se à numeração original, conforme utilizada nos questionários do WebSAI. Quando um aluno estava matriculado em dois cursos ao mesmo tempo, por exemplo, Ensino Médio e algum curso Técnico, ele respondeu a dois questionários, um para cada curso. Assim também os professores (não são alvo desta pesquisa) que estavam, concomitantemente, exercendo as funções de coordenação, responderam a um questionário enquanto docentes e outro enquanto coordenadores.

O propósito aqui é fazer uma leitura das respostas dos alunos, procurando dar significados aos números apresentados pelo WebSAI 2014, relacionando-os com a documentação referente ao planejamento escolar do ano de 2015, procurando, assim, responder às perguntas elencadas na propositura deste trabalho de pesquisa.

Observando dados da Tabela 6, destaca-se, na questão 16, que quase 29% dos alunos não percebiam ações claras dos professores para a identificação de suas dificuldades individuais, o que coincide com a percepção de 28% deles (questão 18) de que os professores não corrigiam e analisavam as provas com as turmas, destacando erros e acertos; essas opiniões vão ao encontro de metade dos discentes que afirmaram que as atividades de reforço e recuperação contribuem pouco para solucionar as dificuldades de aprendizagem (questão 20) e de outros 40% que não veem seus professores oferecendo apoio individualizado e incentivando suas potencialidades (questão 44, tabela 7).

Esses números sugerem uma análise mais detalhada das práticas pedagógicas conduzidas pelos docentes para identificação de ações orientadas pela coordenação pedagógica e vão em sentido contrário ao que é preconizado no PPG 2015:

Outra prática pedagógica que tem produzido resultados satisfatórios, sobre maneira no que se refere ao aproveitamento escolar, é o acompanhamento diferenciado de alunos com aproveitamento insatisfatório por meio de atividades, recursos e metodologias diferenciadas e individualizadas com a finalidade de eliminar e/ou reduzir a deficiência de aprendizagem que inviabilizou o desenvolvimento das competências visadas neste componente curricular. Nesse contexto, estão entre as propostas da Equipe Escolar: a) revisão dos conteúdos utilizando-se de novos indicadores de domínio, bem como novas averiguações de critérios e instrumentos de avaliação; b) estabelecimento de critérios diferenciados de avaliação em relação aos que foram aplicados anteriormente. (PPG-Etec, p. 5).

Como vemos, a percepção de grande parte dos alunos é diferente da prática que estaria produzindo os “resultados satisfatórios” afirmados no PPG da Etec, tanto em relação ao “acompanhamento diferenciado dos alunos” quanto em relação à proposta de ações e “metodologias diferenciadas e individualizadas”. Essa contradição pode ser observada na análise das tabelas 6, 7 e 8.

Área: Acompanhamento e avaliação da aprendizagem	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
15 - Em sala de aula, os professores dão atenção individual quando você e seus colegas apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados?	387	260	130	19	0	796	48,62	32,66	16,33	2,39	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
16 - Quando você e seus colegas têm dificuldades para acompanhar os conteúdos que estão sendo tratados, os professores procuram identificar individualmente as causas dessas dificuldades?	302	264	191	39	0	796	37,94	33,17	23,99	4,90	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
17 - Em sua escola, os professores apresentam os critérios de avaliação nas diferentes disciplinas?	469	215	99	13	0	796	58,92	27,01	12,44	1,63	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
18 - Os professores corrigem e analisam as provas com as turmas, destacando erros e acertos?	302	269	182	43	0	796	37,94	33,79	22,86	5,40	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
19 - A escola oferece sistematicamente outras atividades e projetos fora do horário normal de aulas para alunos que têm dificuldades de aprendizagem?	145	156	293	202	0	796	18,22	19,60	36,81	25,38	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
20 - As atividades de reforço e recuperação oferecidas pela escola têm contribuído para que você e/ou seus colegas resolvam as dificuldades de aprendizagem?	201	198	227	170	0	796	25,25	24,87	28,52	21,36	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											

Tabela 6 – Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Acompanhamento e avaliação da aprendizagem”

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Área: Práticas pedagógicas	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
35 - Seus professores encontram dificuldades para manter a ordem necessária em classe para a adequada condução das aulas?	87	146	237	326	0	796	10,93	18,34	29,77	40,95	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
36 - Você considera que os professores dominam os conteúdos que lecionam?	448	250	93	5	0	796	56,28	31,41	11,68	0,63	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
37 - Seus professores relacionam o conteúdo das disciplinas com os temas gerais e situações do cotidiano?	319	289	169	19	0	796	40,08	36,31	21,23	2,39	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											

38 - Você considera que os professores, no tratamento dos diferentes conteúdos, procuram conhecer e aproveitar os conhecimentos e habilidades que os alunos já têm?	293	276	198	29	0	796	36,81	34,67	24,87	3,64	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
39 - Os conteúdos e as estratégias trabalhados por seus professores estimulam você e seus colegas a participar e a colaborar durante as aulas?	280	303	195	18	0	796	35,18	38,07	24,50	2,26	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
40 - Seus professores recorrem a estratégias que motivam e mantêm o seu interesse e o de seus colegas pelos conteúdos que estão sendo desenvolvidos?	244	287	232	33	0	796	30,65	36,06	29,15	4,15	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
41 - Seus professores estimulam e apoiam o desenvolvimento da sua autonomia e a de seus colegas para a resolução de situações-problema e a tomada de decisões?	281	275	204	36	0	796	35,30	34,55	25,63	4,52	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
42 - No seu curso, os professores propõem a realização de projetos interdisciplinares envolvendo várias disciplinas?	212	210	270	104	0	796	26,63	26,38	33,92	13,07	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
43 - Em seu curso, os professores utilizam regularmente os recursos audiovisuais disponíveis na escola?	277	279	213	27	0	796	34,80	35,05	26,76	3,39	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
44 - Os professores oferecem apoio individualizado a cada aluno buscando incentivar o desenvolvimento de suas potencialidades?	238	239	258	61	0	796	29,90	30,03	32,41	7,66	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											
45 - Com que frequência seus professores propõem o uso de computadores para a realização de atividades das diferentes disciplinas?	208	255	307	26	0	796	26,13	32,04	38,57	3,27	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
46 - Com que frequência seus professores propõem o uso de internet para a realização de atividades das diferentes disciplinas?	169	227	358	42	0	796	21,23	28,52	44,97	5,28	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
47 - Com que frequência seus professores propõem o uso da biblioteca, pelos alunos, para a realização de atividades das diferentes disciplinas?	106	117	363	210	0	796	13,32	14,70	45,60	26,38	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
48 - Com que frequência seus professores propõem o uso de laboratórios, oficinas e ambientes específicos para a realização de atividades práticas do seu curso?	244	231	282	39	0	796	30,65	29,02	35,43	4,90	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
49 - Na sua turma, os professores dispensam a mesma atenção para todos os alunos (negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiência, homens ou mulheres, homossexuais ou não)?	581	69	50	96	0	796	72,99	8,67	6,28	12,06	0,00
A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não											

Tabela 7 - Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área "Práticas

Na Tabela 7, notamos que 47% dos alunos não identificam a prática de projetos interdisciplinares pelos professores (questão 42), enquanto que 33% não veem o professor motivando e mantendo o interesse dos alunos pelos conteúdos (questão 40) e outros 30% acham que os docentes não desenvolvem e apoiam a autonomia dos alunos para a solução de situações-problema e tomada de decisões (41). Pode estar aqui uma chave para envolver os alunos com os conteúdos, motivando-os com projetos e incentivando sua autonomia, inclusive, e principalmente, para os estudos. Também a diversificação de metodologia pode contribuir, uma vez que grande parte dos alunos se ressentem da maior utilização de laboratórios e oficinas (40%, questão 48), internet (50%, questão 46) e biblioteca (71%, questão 47). Nesse último caso, observo que a limitação do acervo da biblioteca da Etec restringe as possibilidades de sua plena utilização por professores e alunos, apesar de constantemente serem solicitados novos títulos à administração do CPS. Caberia discutir esses assuntos no momento do planejamento pedagógico feito no início de cada período letivo. Destaco que no final de 2014 a Etec se preparava para iniciar uma ampla reestruturação física, que está em curso e em vias de finalização, com a reforma e ampliação de seus ambientes, praticamente dobrando a área construída, o que proporcionará mais alternativas para as práticas pedagógicas.

Sobre a satisfação com as práticas pedagógicas, observamos na Tabela 8 que cerca de 80% dos alunos afirmam que tanto as aulas teóricas quanto as aulas práticas (questões 60 e 61) atendem aos objetivos propostos, apesar das restrições comentadas anteriormente com relação à diversificação na utilização de diferentes ambientes e à motivação dos alunos. Ainda assim, em torno de 90% dos discentes se disseram satisfeitos com a preparação para o futuro desempenho profissional (questão 62) e também que seus cursos atendem às suas expectativas (questão 63).

Área: Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
60 - Você considera que as aulas teóricas de seu curso atendem aos objetivos propostos?	350	297	123	26	0	796	43,97	37,31	15,45	3,27	0,00
A - sim, todas, B - sim, a grande parte, C - sim, algumas, D - não											
61 - Você considera que as aulas práticas de seu curso atendem aos objetivos propostos?	377	255	131	33	0	796	47,36	32,04	16,46	4,15	0,00
A - sim, todas, B - sim, a grande parte, C - sim, algumas, D - não											
62 - Você considera que o seu curso está preparando você para o seu futuro desempenho profissional (postura e apresentação profissional)?	465	248	69	14	0	796	58,42	31,16	8,67	1,76	0,00
A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não está preparando											

63 - Você considera que o seu curso está atendendo às suas expectativas?											
A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não atende	413	286	76	21	0	796	51,88	35,93	9,55	2,64	0,00

Tabela 8 - Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação quanto às práticas pedagógicas”

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Ao analisarmos a Tabela 9, percebemos que mais de 48% dos pais não participam das reuniões de pais e mestres (questão 29) promovidas pela escola, o que é justificável porque, de acordo com o PPG 2015, 53% dos alunos é maior de 18 anos, especialmente nos cursos técnicos do turno da noite. Enquanto isso, 30% dos estudantes afirmam receber poucas informações do desempenho da escola em avaliações como SARESP e ENEM (questão 28) e clamam também por uma melhor comunicação da direção com os alunos (questão 30), mas mais de 90% reconhecem que são conhecedores do calendário escolar e sabedores de seus principais eventos. Destaco ainda que um em cada três discentes não soube informar se o Conselho Escolar desta Etec é atuante e democrático (questão 32). Aqui caberia discutir ações que tornassem a atuação do Conselho mais transparente para este terço dos alunos. Lembro LÜCK (2013a, p. 49) para quem “a clareza dos objetivos, a orientação por princípios e a compreensão de suas implicações quanto à ação, tornam a participação mais efetiva e competente”.

Área: Gestão democrática da escola			A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D
27 - Nesta escola, os alunos são informados sobre os principais acontecimentos e/ou eventos escolares (Calendário Escolar, datas de provas, datas comemorativas etc.) ?	611	113	64	8	0	796	76,76	14,20	8,04	1,01	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
28 - Os alunos recebem informações sobre as estatísticas educacionais referentes ao desempenho dessa escola e da rede de escolas Paula Souza (taxas de evasão, reprovação, aprovação, SARESP, ENEM etc.)?	364	195	161	76	0	796	45,73	24,50	20,23	9,55	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
29 - O seu pai ou responsável participa das reuniões de pais e mestres promovidas pela escola?	291	116	117	272	0	796	36,56	14,57	14,70	34,17	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											
30 - Você acredita que, na escola, a comunicação da direção com os alunos é ágil e de fácil compreensão por todos?	309	255	192	40	0	796	38,82	32,04	24,12	5,03	0,00
A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca											

31 - Em sua turma, os alunos se queixam de atitudes demasiadamente autoritárias dos professores para manter o controle durante as atividades escolares? A - sempre, B - muitas vezes, C - algumas vezes, D - nunca	82	109	342	263	0	796	10,30	13,69	42,96	33,04	0,00
32 - Você considera que o Conselho Escolar dessa escola é atuante e democrático? A - sim, B - não, C - não sei informar	443	79	274	0	0	796	55,65	9,92	34,42	0,00	0,00

Tabela 9 - Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Gestão Democrática na Escola”

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Área: Disciplina e normas de convivência	A	B	C	Total	%A	%B	%C
52 - Quando ocorrem atitudes de preconceito ou discriminação entre os alunos, há conversas em sala ou em outro espaço da escola para que elas não se repitam? A - sim, B - não, C - não sei informar	446	67	283	0	0	796	56,03 8,42 35,55 0,00 0,00
53 - Os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar são resolvidos com base no diálogo e na negociação? A - sim, B - não, C - não sei informar	519	53	224	0	0	796	65,20 6,66 28,14 0,00 0,00
54 - Nesta escola, as regras de convivência no ambiente escolar e os direitos e deveres dos alunos são divulgados e conhecidos por você e seus colegas? A - sim, B - não, C - não sei informar	626	33	137	0	0	796	78,64 4,15 17,21 0,00 0,00

Tabela 10 - Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Disciplina e Normas de Convivência”

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Se por um lado 65% dos estudantes reconhecem que os conflitos no ambiente escolar são resolvidos com base no diálogo e na negociação (questão 53, tabela 10), por outro, um em cada três discentes afirmou não saber se quando ocorrem atitudes de discriminação entre alunos há conversas em sala ou em outro espaço da escola para que não se repitam (questão 52). Apesar disso, 78% dos respondentes afirmaram reconhecer que as regras de convivência no ambiente escolar, assim como os direitos e deveres dos alunos, são divulgadas e conhecidas (questão 54). Esse pode ser um indicativo de que as ações para esclarecimento dos alunos sobre os procedimentos adotados em eventuais ocorrências de conflito podem ser revistas, visando melhorar a percepção deles acerca do problema e suas alternativas para melhor solução.

Área: Nível de satisfação quanto ao clima escolar %D	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C
64 - Você acredita que os alunos, professores e funcionários sentem orgulho e satisfação por pertencerem a esta escola? A - sim, todos, B - sim, grande parte deles, C - sim, alguns, D - não	357	310	115	14	0	796	44,85 38,94 14,45 1,76 0,00	

65 - Você gosta de frequentar esta escola?												
A - sim, B – não	756	40	0	0	0	796	94,97	5,03	0,00	0,00	0,00	

Tabela 11 - Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação quanto ao clima escolar”

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Área: Nível de satisfação em relação ao curso	A	B	C	D	Total	%A	%B	%C	%D		
66 - Você está satisfeito com o seu curso?											
A - plenamente, B - com algumas restrições, C - com muitas restrições, D - não estou satisfeito	448	279	51	18	0	796	56,28	35,05	6,41	2,26	0,00

Tabela 12 – Quantidades e porcentagens das respostas dos alunos para a área “Nível de satisfação em relação ao curso”

Fonte: Área de Avaliação Institucional do CPS – WebSAI 2014

Adicionalmente, podemos notar, pelas Tabelas 11 e 12, que apesar das restrições comentadas anteriormente, 91% dos alunos declararam estar satisfeitos com seus cursos (questão 66) e 95% deles afirmaram gostar de frequentar a Etec (questão 65), sendo que quase 84% dos estudantes percebiam que os demais alunos, professores e funcionários sentiam orgulho por pertencerem à escola (questão 64).

5.4 Sobre os documentos da instituição

O Planejamento Plurianual de Gestão (PPG) da Etec apresenta a escola como espaço de interação entre seus diferentes atores a partir da diversidade dos “aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais, econômicos e históricos” (p. 2), mostrando como a unidade escolar está organizada para atender às demandas existentes, e se propõe a

[...] elencar as práticas escolares que permeiam seu cotidiano com o intuito de identificar suas potencialidades e, ao mesmo tempo, na outra extremidade, as possíveis fragilidades que necessitam ser objeto de grande atenção na gestão escolar a partir de então. (PPG 2015-2019, p. 2).

Como o PPG tem uma vigência de cinco anos, mas com replanejamento pelo menos anual, o documento assegura, periodicamente, a inclusão de novos projetos que atendam às constantes mudanças nas demandas da comunidade escolar.

Ao considerar a escola como “um ambiente de vivência” em que se procura formar cidadãos, o documento destaca que “as práticas pedagógicas não se pautam apenas nas técnicas; o ensinar tem como base o construir; e nesta ação, o currículo e o planejamento pedagógico são matérias-primas no processo cognitivo e formativo” (p. 4) e afirma que

[...] o planejamento escolar se assenta numa ação conjunta e interativa, onde a compreensão da visão, missão, valores e princípios assumidos pela escola,

assim como dos seus objetivos e metas, constituem-se em condição para o estabelecimento da unidade entre as diferentes ações educacionais, de modo a dar o sentido de continuidade entre elas e obter resultados mais amplos e consistentes. (PPG 2015-2019, p. 2)

Remeto aqui ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) 2015 da Etec, que ao se definir retratando “a escola dentro de sua individualidade” em busca da melhoria da qualidade de ensino, afirma-se “servindo de guia para a ‘práxis pedagógica’ e a continuidade de uma proposta de trabalho que atenda aos interesses da comunidade” (p. 4).

Esclareço que o PPP é parte integrante do PPG, e é revisto continuamente, sendo atualizado em consonância com as demandas de forma a se articular como referencial para a prática pedagógica no cotidiano da escola, orientando o processo de ensino-aprendizagem e os procedimentos de avaliação e acompanhamento do desempenho escolar dos discentes.

Percebe-se que os resultados empíricos advindos do Projeto Político-Pedagógico refletido e vivenciado pela comunidade escolar desta Etec tornam-se, portanto, em uma ferramenta de gestão, numa perspectiva pedagógica, de aprendizado constante com o mundo, com o corpo discente, corpo técnico-administrativo, com os segmentos produtivos correlatos (ou não) aos cursos oferecidos, com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral. (PPG 2015-2019, p. 6).

Para aprender com o corpo discente, além da atenção aos *feedbacks* oriundos do relacionamento diário, poder-se-ia recorrer ao WebSAI que, realizado anualmente, constituir-se-ia em importante ferramenta de gestão por agregar informações sobre como as pessoas que frequentam a escola a percebem.

O resultado prático desta observação poderia estar, então, refletido no planejamento das ações pedagógicas a serem conduzidas no período imediatamente posterior à realização da avaliação institucional. Se a busca por registros consistentes no PPG 2015-2019 que sinalizassem a utilização das informações do WebSAI 2014 em sua elaboração não confirmou a expectativa inicial, também a análise das atas das reuniões pedagógicas, tanto do núcleo de gestão da Etec (composto pela direção e coordenadores) quanto dos coordenadores com os professores, também não me conduziu a confirmar a hipótese inicialmente traçada nesta pesquisa.

Esclareço que em todo início de ano são realizadas reuniões pedagógicas e de planejamento, entre a direção e coordenação com os professores. Inicialmente uma reunião geral, com todos os professores, coordenadores e direção, em que as diretrizes do período letivo são discutidas. Seguem-se reuniões por área, em que os coordenadores dos cursos debatem com seus respectivos professores seus planos de trabalho e metas, como por exemplo, em relação à evasão. Neste momento, seria de se esperar que se utilizasse dados provenientes da avaliação institucional para fundamentar as discussões, pois ela traz em seu bojo informações colhidas diretamente com os alunos, retratando, portanto, sua visão acerca da escola. Não é

o que foi encontrado, pois não foram percebidos registros nesse sentido. Ampliando a investigação para outras atas de reuniões realizadas durante o período letivo de 2015, também não encontrei referências que apontassem para a utilização dos dados do WebSAI como norteador das ações escolares.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, buscava entender a relevância que a avaliação institucional tem na gestão de uma unidade escolar, no caso de uma Etec. Trazia comigo as convicções naturais que quase 20 anos de docência vão forjando sobre diversos aspectos da vida de uma escola, sobre gestão de pessoas, de recursos materiais e financeiros, e naturalmente sobre a gestão do espaço da sala de aula.

Confesso que pensei que iria encontrar ressonância na ideia que suportou a hipótese desta pesquisa de que a utilização dos relatórios derivados da análise do WebSAI seria um procedimento importante na elaboração do Planejamento anual da Escola, constituindo-se em referencial consistente para conduzi-la na direção das expectativas dos alunos.

No entanto, a análise dos diversos documentos escolares a que tive acesso me possibilitou observar uma outra realidade em que, de um lado, até existe o registro no PPG 2015 ressaltando a relevância da avaliação institucional promovida pelo CPS, no caso o WebSAI 2014, mas na prática não há evidências da apropriação das informações geradas a partir da avaliação em questão.

Lembro Lück (2013a) quando afirma que

A ação competente do dirigente escolar é a de assumir um sentido de responsabilidade política, mediante sensibilidade e bom senso, que lhe permita discernir a relevância e a amplitude da repercussão da tomada de decisão para a escola como uma coletividade, para a qualidade de seu processo educacional e para o sentido de autonomia e desenvolvimento de seus profissionais. (LÜCK, 2013a, p. 48).

Ao não se utilizar daquelas informações que poderiam ser pinçadas da avaliação institucional, a gestão escolar optou por lançar mão de sua própria avaliação interna realizada junto aos alunos para apoiar a elaboração de seu planejamento, que tem por base o PPG. Nesse sentido Falsarella (2011, p. 9) ressalta que

a consulta a indicadores educacionais oficiais e a construção de indicadores próprios pelas escolas são procedimentos relevantes na prática cotidiana dos gestores, ferramentas de trabalho fundamentais para a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de ações de forma participativa, transparente e responsável. Espera-se que essa ação combinada revele as dificuldades dos alunos, dos professores e das escolas, bem como o potencial educativo dos espaços comunitários.

O Planejamento Plurianual de Gestão (PPG) da Etec se propõe a

[...] elencar as práticas escolares que permeiam seu cotidiano com o intuito de identificar suas potencialidades e, ao mesmo tempo, na outra extremidade, as possíveis fragilidades que necessitam ser objeto de grande atenção na gestão escolar a partir de então. (PPG 2015-2019, p. 2).

Sendo assim, seria de se esperar que estivesse de acordo com a avaliação institucional, uma vez que o próprio PPG afirma:

Nenhuma escola é plena de si, logo, corrigir rumos, diagnosticar tendências, ouvir e perceber a comunidade escolar, identificar seus gostos, conhecer melhor suas fortalezas e suas fraquezas são algumas das razões pelas quais compreendemos a suma importância que possui a avaliação institucional. (PPG-Etec, p. 4).

Devemos lembrar que uma avaliação externa pode não envolver todas as variáveis que influem nos resultados de uma escola, podendo ser complementada por uma avaliação interna, mais adequada à sua realidade de forma a abarcar “as peculiaridades históricas, culturais e socioeducacionais de cada comunidade” onde a educação se concretiza. (FALSARELLA, 2011, p. 9).

No entanto, mesmo considerando essas restrições na análise dos dados da avaliação institucional em questão, podemos observar que o nível de satisfação com a escola é bastante satisfatório, tanto em relação ao clima organizacional quanto em relação à disciplina e normas de convivência, e principalmente a respeito dos cursos oferecidos, o que nos mostra que mesmo não utilizando o WebSAI como um instrumento de referência na elaboração do planejamento anual da escola, a equipe de gestão escolar consegue sim aproximar suas decisões das expectativas dos alunos.

Como ela consegue isso? Para dar conta desta questão recorro a informações que, embora não buscadas inicialmente, foram aparecendo durante a coleta de dados em campo e ganhando relevância.

Em conversas informais com integrantes do núcleo de gestão da Etec recebi a confirmação de que o WebSAI não é utilizado como referencial para a elaboração do planejamento anual da escola, mas que são utilizados dados de pesquisas internas realizadas pela própria gestão escolar, que permitem entender e acompanhar as expectativas do corpo discente da unidade para orientação de suas ações de gestão.

Essas pesquisas são elaboradas pela Orientação Educacional, com suporte da Coordenação Pedagógica e Direção, e devem ser realizadas semestralmente, com todos os alunos de todos os cursos. As questões, conforme exemplificado nos Apêndices 3 e 4, são adaptadas às especificidades de cada curso, podendo sofrer modificações, entre uma pesquisa e outra, conforme as necessidades identificadas pela equipe de gestão.

Os dados coletados são consolidados, curso a curso, turma a turma, pela Orientação Educacional, que os repassa à Coordenação de cada curso e que, após análise, coloca em discussão com a equipe docente no momento das reuniões de

planejamento escolar, no início de cada semestre, podendo recorrer aos dados novamente, no decorrer do período letivo, para o acompanhamento pedagógico e avaliação dos resultados obtidos em cada caso, orientando o replanejamento, quando necessário.

A escola estaria, assim, resistindo ao gerencialismo discutido por Ball (2005), porquanto não se vale dos dados da avaliação institucional levada a cabo anualmente pelo Centro Paula Souza, a qual seria uma forma de controle e regulação do Estado sobre a Educação e seus atores, e ao mesmo tempo reafirmando-o, dado o caráter gerencialista da avaliação interna da escola.

A escolha da direção da escola pelos próprios instrumentos de pesquisa ressalta o que Certeau (2001, p. 17) chamou de “rede de antidisciplina” ao se referir às práticas cotidianas. No caso da Etec observada, esta antidisciplina estaria esboçada na criação dos próprios instrumentos internos de avaliação institucional, de certa forma ignorando as informações da avaliação promovida pelo CPS, no caso deste estudo o WebSAI 2014, enquanto priorizava aquelas informações advindas de sua própria avaliação interna.

Seria a arte de obedecer e burlar o sistema ao mesmo tempo, e no melhor estilo Certeau. A gestão escolar obedece ao sistema gerencialista e performático apresentado por Ball (2005) ao citar a avaliação institucional no seu PPG, mas ao mesmo tempo burla-o, ao não utilizá-lo no planejamento escolar preferindo as próprias avaliações realizadas junto aos alunos. Caracteriza-se aí uma atitude não conformista, embora silenciosa, inteligente e inventiva (CERTEAU, 2001), contra uma imposição do Estado em busca de performatividade (BALL, 2005).

Ainda assim, a equipe de gestão escolar segue praticando a avaliação institucional, mesmo que com seus próprios instrumentos internos, o que sinaliza o reconhecimento da importância desta ferramenta gerencial para o autoconhecimento da escola e para a orientação de suas decisões. No entanto, esses instrumentos construídos pela escola não escapam da orientação e performativa, conforme os estudos de Ball (2005), sinalizando também a adesão ao discurso das políticas educacionais oriundas do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Democracia, estado social e reforma gerencial. **Revista de Administração de Empresas - RAE**. São Paulo, v. 30, n.1, p. 112-116, jan/mar. 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a Cidadania**. A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional. São Paulo: Editora 34; Brasília: Escola Nacional de Administração Pública/ENAP, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano, v. 1 – Artes de Fazer**. Apresentação Luce Giard. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHISTE, Mônica Cristina. SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007: São Paulo – SP. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10301>, acesso em 15/04/2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 15/04/2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004, p. 539-555.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação & Pesquisa**. [online]. 2007, vol.33, n.3, pp.531-541. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>, acesso em 15/04/2016.

FALSARELLA, Ana Maria. Autonomia Escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei 9394/96). (Tese Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2005)

FALSARELLA, Ana Maria. Avaliação de políticas públicas no âmbito escolar. Trabalho apresentado no 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 26-30 abr.2011, São Paulo-SP. Disponível em www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0017.pdf. Acesso em 07 jan.2018.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FRONCILLO, R. et al. **SAI/ETE-2002**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

LAHUERTA, Milton. A Construção Política da Educação. IN: SILVA, Inayá Bittencourt e. **Reflexões de uma trajetória em Educação**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 15-26.

LIMA, Potiguara Mateus Porto de. **Concepção e valorização do trabalho docente**: políticas meritocráticas na Educação Pública: Campinas – SP. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, 2015.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escolar**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2013b.

LYOTARD, J. F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**. O. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MACHADO, Cristiane. **Avaliar as escolas estaduais de São Paulo para quê?** Uma análise do uso dos resultados do Saesp 2000. Curitiba: Editora CRV, 2010.

MARIN, Alda J. Em busca da compreensão sobre a escola. In: BUENO, José Geraldo S.; MUNAKATA, Kazumi; CHIOZZINI Daniel F. (Org.). **A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 61-84.

MENDES, Geisa do S. C. V. et al. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação & Pesquisa**. [online]. 2015, vol.41, n.spe, pp.1283-1298. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144828>, acesso em 15/04/2016.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. **Gerencialismo. Educação & Realidade**. [online]. 2012, vol.37, n.2, pp.353-381. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362012000200003>, acesso em 15/04/2016.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

Oliveira, Cleide Pereira de. Avaliação institucional na educação básica: limitações e possibilidades. (Dissertação da Universidade do estado da Bahia/UNEB, 2013). Disponível em: <<http://www.uneb.br/gestec/files/2013/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cleide.pdf>>, acesso em 08/04/2016.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *IN: Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 28, n. 2, jul/dez. 2002, p. 11-23.

PETEROSI, Helena Gemignani; MENINO, Sergio Eugenio. **Trajetória de implantação de um modelo de avaliação institucional**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2008. Disponível em <http://www.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/anais/2008/comunicacao-oral/formacao-tecnologica/trajetoria-de-implantacao.pdf>. Acesso em 09/01/2017.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo: Campinas – SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2008.

SAI-CPS – Sistema de Avaliação Institucional- Centro Paula Souza. São Paulo: 2014. Disponível em https://websai.cps.sp.gov.br/arquivo/SAI_fundamentos%20te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos2014.pdf. Acesso em 03/02/2017.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **Avaliação Institucional**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 172 p.

SANCHES, Sandra Maria. **A Atuação do Diretor de Escola: entre o discurso da gestão e a prática da gerência: São Paulo – SP**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16782>, acesso em 08/04/2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos Santos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SÃO PAULO. SDECTI. Centro Paula Souza. Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, aprovado pela Deliberação CEETEPS nº 003 de 18/07/2013. **Documentos da escola investigada**

Plano Plurianual de Gestão (PPG) 2015/2019

Projeto Político Pedagógico 2015

Atas de reuniões pedagógicas 2015

Atas de reuniões de área/cursos 2015

SOBRE OS ORGANIZADORES

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO- Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX” - <https://www.fclar.unesp.br/#!/pesquisa/grupos-de-pesquisa/estudos-da-sexualidade/apresentacao>

SILMÁRIO BATISTA DOS SANTOS - Técnico em contabilidade pela Escola Estadual de Primeiro e Segunda Graus de Urubupungá - Ilha Solteira-SP. Graduação em Engenharia Elétrica pela Fundação Educacional de Barretos (1992). Licenciatura em Ciências-Licenciatura de I grau, pela Fundação Educacional de Barretos (1993). Mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Doutorado em Administração - Florida Christian University - EUA - 2016 (Em fase de reconhecimento). Professor do curso de engenharia elétrica da Fundação Educacional de Barretos, entre 1995 e 2008. Professor da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica, de abril de 1994 até os tempos atuais (Ingresso na Escola Técnica Federal de Goiás e hoje no Instituto Federal de São Paulo). <http://lattes.cnpq.br/2626603300417750>

ÍNDICE REMISSIVO

A

acolhimento 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66

Acolhimento 56, 67

ACOLHIMENTO 56

Alfabetização 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 50, 55, 102, 104, 206, 221, 223, 228, 233, 234

Aluno adulto 68, 69, 70, 72, 74, 76, 78, 103

Alunos 3, 5, 33, 35, 37, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 127, 139, 141, 142, 151, 152, 153, 161, 172, 173, 174, 175, 181, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 220, 221, 223, 224, 228, 231, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 250, 256, 257, 267, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304

Aprendizado 40, 55, 63, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 94, 116, 148, 150, 151, 201, 202, 225, 226, 239, 242, 256, 277, 301

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14, 40, 49, 50, 51, 52, 55, 60, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 113, 117, 127, 148, 153, 154, 167, 168, 173, 175, 195, 196, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 232, 237, 239, 242, 243, 244, 247, 248, 251, 257, 274, 289, 291, 292, 293, 294, 295, 301

Aprendizagem na EJA 98, 103

B

Base Nacional Comum Curricular 47, 135, 146, 168, 169, 172, 176, 177, 225, 229, 251, 252

C

competências 46, 49, 51, 167, 169, 172, 173, 174, 176, 197, 209, 223, 225, 226, 227, 236, 245, 250, 251, 256, 258, 294

Competências 168

Contexto político 155

Cultura do Açaí 14, 16, 20, 21, 23, 26, 27

Currículo 36, 60, 89, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 129, 172, 177, 179, 188, 189, 192, 195, 220, 229, 237, 275, 277, 281, 300, 304

D

Desenvolvimento Regional 14, 20, 23, 24, 25

Desinteresse 79, 80, 81, 83, 84, 114, 122, 139

Dificuldades 31, 44, 46, 47, 63, 68, 69, 74, 75, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 106, 112, 127, 129, 155, 157, 203, 206, 207, 210, 212, 231, 233, 241, 245, 287, 294, 295, 302

Distrator 209, 215, 217, 218, 219

E

Educação Infantil 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 117, 169, 201, 208

Educacionais 3, 9, 37, 64, 93, 94, 140, 141, 144, 168, 174, 186, 195, 200, 201, 203, 211, 236, 237, 241, 244, 246, 254, 271, 278, 290, 298, 301, 302, 304, 306, 308

EJA 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 43, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 98, 99, 101, 102, 103, 179, 180, 181, 186, 187, 192, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 279, 282

ENEM 140, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 298

Ensino 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 32, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 112, 113, 114, 117, 118, 127, 135, 136, 138, 139, 140, 146, 150, 152, 153, 154, 162, 167, 169, 170, 172, 173, 175, 177, 179, 180, 181, 186, 187, 188, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 257, 258, 259, 271, 272, 276, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 293, 294, 301, 308

Ensino da arte 40, 41

Ensino Infantil 56, 60, 61, 62, 66

Ensino médio 10, 10, 12, 39, 43, 80, 91, 96, 135, 140, 169, 179, 181, 186, 187, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 209, 221, 223, 226, 234, 238, 241, 243, 246, 250, 259, 279, 282, 283, 293, 294

Ensino Superior 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 241, 250, 254, 272

Erro 112, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 220

Escola sem Partido 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

Estudo colaborativo 40

Evasão escolar 10, 12, 238, 244, 247, 275, 277

F

Formação de Professores 1, 2, 3, 7, 38, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 97, 165, 167, 169, 171, 174, 175, 177, 246, 251, 253, 254, 258, 259

Formação inicial e continuada de professores 87, 248, 251

G

Gênero 15, 17, 25, 29, 30, 35, 37, 38, 141, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 190

Gramsci 136, 137, 138, 144, 146

H

História oral 118

Homossexualidade 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 164

I

Inclusão 29, 31, 35, 37, 38, 40, 45, 85, 91, 103, 156, 161, 187, 202, 204, 207, 208, 235, 239, 300

Inglês 52, 148, 150, 151, 152, 153

Inteligência Coletiva 40, 41, 46, 47

J

Jogos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 83, 84, 86, 93, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 116, 117, 148, 151

L

Letramento 1, 2, 3, 4, 5, 48, 49, 51, 55, 101, 103, 104, 170, 247

Letramento Digital 48, 51

M

Material Dourado 105, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116

Maternidade precoce 8, 9, 11

Melhoramento Genético 14, 16, 20, 21, 23, 24

Metodologias Padronizadas 194

Múltiplas linguagens 46, 48

N

Nova Identidade do Professor 168

Números Racionais 105, 106, 107, 114, 116

O

ONG 52, 126, 127, 128, 133, 136

Orientação sexual 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 159, 160, 162

P

Partido 124, 127, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 162, 163, 164

Pobreza 9, 10, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 132, 133, 134

Políticas Públicas 29, 34, 38, 43, 89, 91, 118, 132, 133, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 165, 166, 186, 196, 204, 232, 235, 237, 238, 245, 246, 247, 250, 269, 305, 306

Potencializador de aprendizagem 98

Práxis 35, 37, 87, 100, 198, 247, 301

Professores 1, 2, 3, 5, 7, 8, 33, 38, 49, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 100, 102, 112, 113, 139, 141, 142, 143, 163, 165, 167, 169, 171, 174, 175, 176, 177, 189, 190, 197, 201, 209, 212, 213, 220, 225, 231, 233, 237, 241, 242, 245, 246, 248, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 275, 277, 281, 284, 285, 287, 290, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 301, 302, 308

Profissão 81, 89, 95, 171, 174, 175, 179, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 253, 257

Projeto Jovem de Futuro 194, 195, 196

Psicologia 11, 24, 58, 67, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 187, 191, 192, 193, 208

Q

QR code 105, 106, 107, 110

R

Reflexão 2, 5, 6, 7, 42, 48, 50, 59, 68, 74, 75, 77, 87, 88, 96, 143, 158, 161, 167, 172, 188, 189, 191, 192, 197, 198, 199, 207, 213, 221, 222, 225, 229, 230, 239, 242, 244, 251, 256, 257, 258, 278, 285, 286

Relação Público-Privado 194

S

Sensoriais 182, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207

Sexualidade 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 308

Smartphone 98, 99, 100, 102, 103

Socialização 4, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 206, 223, 235, 251

T

Trabalho 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 36, 43, 44, 45, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 111, 112, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 130, 131, 133, 138,

147, 149, 150, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 179, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 195, 197, 199, 200, 202, 203, 210, 219, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 246, 251, 252, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 281, 282, 285, 287, 288, 290, 293, 294, 301, 302, 305

Transformações sociais 233

Transpessoal 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 191, 192, 193

W

Weber 136, 137, 138, 144, 147

 **Atena**
Editora

2 0 2 0